المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

شعبة بحوث التخطيط التربوي

متطلبات الإعداد المؤسسي لتحقيق اللامركزية بالتعليم قبل الجامعي في مصر

رئيس فريق البحث

أ.م.د/ أحمد يوسف سعد

رئيس شعبة بحوث التخطيط التربوي

مدير المركز

أ. د. مصطفى عبد السميع محمد

يونيو ٢٠٠٨م

اسم الكتاب: متطلبات الاعداد المؤسسي لتحقيق اللامركزية بالتعليم قبل الجامعي في مصر .
رئيس فريق البحث:- أ.م. د/ احمد يوسف سعد.
مدير الركز :- أ. د / مصطفي عبد السميع محمد .
الطبعة الأولي : 2009
رقم الايداع بدار الكتب:14246 /2008
I.S.B.N :977-317-237-6

فريق البحث

(أ) رئيس فريق البحث أ.د. أحمد يوسف سعد

رئيس الشعبة

(ب) أعضاء الفريق:

<u>المحور الأول</u>

أ.د. أحمد يوسف سعد

د. منى أحمد صادق سعد

<u>المحور الثاني</u>

أ.د. رسمي عبد الملك رستم

أ.د. نادية محمد عبد المنعم

د. إيمان زغلول أحمد راغب

د. محسن عبد الستار عزب

<u>المحور الثالث</u>

أ.د. محمد السيد حسونة

أ.د. فتحي مصطفى رزق

أ.د. صلاح الدين عبد العزيز غنيم

د. رشيدة السيد الطاهر

د. منى محمد سليمان

المحور الرابع

أ.د. فوزي رزق شحاتة

د. منال كامل يس

(جـ) الهيئة المعاونة

د. حسام الدين السيد

أ. عاشور إبراهيم الدسوقي

أ. عدنان محمد قطيط

أ. إيمان محمد شوقي

أ. إيمان أحمد عزب

(د) نسخ وتنسيق:

أ. بثينة إبراهيم

(هـ) مراجعة لغة عربية:

د. حسام الدين السيد

فهرس المحتويات

تقديم

يعد مفهوم اللامركزية من المفاهيم الحديثة التي بدأ ظهورها في التعليم في مصر وخاصة مع ما يعانيه نظام التعليم من تحديات ذات طبيعة مؤسسية وثقافية دعت إلى تبنى المفهوم فكراً وممارسةً، حيث ينبئ تطبيق هذا الأسلوب داخل النظام التعليمي بتحقيق أكبر قدر من المرونة فى إصدار القرار وتنفيذه، وفى تشخيص المشكلات وابتكار الحلول، بالإضافة إلى كونه مدخلاً ورؤية للإصلاح المؤسسي في التعليم ورفع مستوى جودة أداء مجمل المؤسسة التعليمية بصفة عامة وجودة المنتج التعليمي بصفة خاصة.

ولاشك أن هذا التحول له متطلباته الثقافية والاقتصادية والإدارية والمهنية اللازمة لتفعيله، وهو ما سعى البحث الحالي – والمنفذ ضمن خطة المركز البحثية للعام البحثي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ – لرصدها وتقصى جوانبها سواء من داخل الأدبيات المعنية بهذا الشأن، أو من دلالات تجارب عالمية متقدمة، أو من خلال ما تسفر عنه قراءة الواقع المصري، وذلك عبر أربعة محاور مقسمة لأربع فئات تغطى منظومة المتطلبات في تكاملها.

وإذ نرجو إن يكون هذا المنتج البحثي في خدمة صناعة القرار، نأمل أن يكون كذلك مرجعاً لأي جهود علمية تسعى للخوض فى نفس الموضوع.

مدير المركز

مصطفى عبد السميع محمد

المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية
شعبة بحوث التخطيط التربوى

ملخص بحث

متطلبات الإعداد المؤسسي لتحقيق اللامركزية بالتعليم قبل الجامعي في مصر

ملخص بحث

متطلبات الإعداد المؤسسي لتحقيق اللامركزية بالتعليم قبل الجامعي في مصر

تعتبر لامركزية التعليم من الاتجاهات العالمية منذ عدة عقود إلا أنها تعـد من المفاهيم الحديثة فى التعليم المصرى التى تعبر عن رؤيـة جديـدة للإصـلاح المؤسسى في التعليم ورفع مستوى جودة أداء المؤسسة التعليمية بصفة عامة وجودة المنتج التعليمي بصفة خاصة، حيث تتضمن تعدد مصادر النشاط الإداري في الدولة من خلال توزيع اختصاصات الوظيفة الإدارية بين السلطة المركزية وبين الهيئات الإدارية المتعددة، فيكون لكل منها استقلالها في مباشرة اختصاصاتها الإدارية، وفي الإطار الذي تحدده السلطة المركزية، والذي يعرف بالرقابة الإدارية وتتحدد هـذه الاختصاصات إما على أساس جغرافي ، وإما على أساس تربوي وظيفي ويطلـق على هيئاتها اسم الهيئات اللامركزية الإدارية الوظيفية أو الهيئات اللامركزية فـي الإدارة التربوية.

ويهدف هذا البحث إلى تعرف أهم متطلبات الإعداد المؤسسي لتحقيق اللامركزيـة بالتعليم قبل الجامعي في مصر، من خلال توضيح كيفية دعم القدرات المؤسسية فى مقابل المبادرات الفردية، وتجسيد الأفكار والممارسات القائمة على وجود تنظيمات قوية وفعالة لها سند قانونى ومجتمعى تقدر العمل بروح الفريق، مع وضوح فـي الأدوار والمهام، وتستند اللامركزية على أساس نقل الـسلطات والاختـصاصات قانونياً إلى السلطات المحلية والإدارات الإقليمية، حيث تعتمد اللامركزيـة علـى توزيع السلطات وإتاحة حرية صنع واتخاذ القرار أمام العاملين، وأولياء الأمـور، وقيادات المجتمع المدنى للتوصل إلى حل للمشكلات التى تواجه المدرسة، كما تسهم اللامركزية فى مشاركة السلطات المحلية ومؤسسات المجتمع فى البحث عن كيفية زيادة وتوفير موارد التعليم، وتعظيم استثمار الموارد التعليمية المتاحة، انطلاقاً من

إحساس المؤسسات المجتمعية المحلية بالاحتياجات التعليمية والتربوية الفعلية مما يسهم فى دعم عمليات التحسين والجودة فى التعليم.

ويمكن تقسيم هذه المتطلبات إلى:

- متطلبات تتعلق بالإطار الثقافي الحاضن للفعل التعليمي.
- متطلبات ذات علاقة بالهيكل الإداري والتنظيمي.
- متطلبات تتعلق بسياسات وآليات التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية.
- متطلبات تتصل بالإطار الاقتصادي وقضايا تمويل التعليم.

وقد استخدمت عدة مناهج للبحث تبعًا لتنوع المحاور وقضاياها، وتراوحت ما بين المنهج الوصفي وتحليل الخطاب وبعض الأدوات الميدانية المعينة في استطلاعات الرأي ولقاءات الفيديوكونفرانس مع الأطراف الفاعلة في الحقل التعليمي.

قام هذا البحث على أربعة محاور كانت على النحو التالى:

المحور الأول: **المتطلبات الثقافية للإعداد المؤسسى لتحقيق اللامركزية بالتعليم قبل الجامعى فى مصر**

استهدف هذا المحور إلقاء الضوء على الإطار الثقافى الراهن المحيط بمحاولات تطبيق اللامركزية فى التعليم، من خلال تعرف الرسالة الثقافية للوثائق الرسمية بشأن اللامركزية، وإبراز الرسالة الثقافية لبعض التشريعات بشأن اللامركزية ، فضلا عن تأثير بعض عناصر الرسالة الثقافية في المستويات الإدارية المختلفة .

وانتهى المحور بوضع عدة تصورات بشأن المواءمة بين الإطار الثقافى المرغوب والسعى إلى تحقيق اللامركزية فى التعليم ، وذلك باقتراح رسائل ثقافية مرغوبة فى التشريعات المتعلقة بتطبيق اللامركزية، ومعرفة أهم المتطلبات الثقافية اللازمة قبل تعديل قانون نظام الإدارة المحلية، مع وضع تصور لبعض المتطلبات

الثقافية اللازمة لتفعيل اللامركزية على مستوى المحافظات، واقتراح بعض مجالات التغيير الثقافى المطلوب لتحقيق اللامركزية على مستوى المدرسة.

المحور الثانى: متطلبات التنظيم الإدارى للإعداد المؤسسى لتحقيق اللامركزية فى التعليم قبل الجامعى فى مصر

وتناول هذا المحور مدخل إعادة التنظيم كآلية ملائمة لتحقيق اللامركزية، بالإضافة إلى التعليم الواقع الراهن لإدارة التعليم المصرى فى ضوء التوجه نحو اللامركزية من حيث إعطاء نبذة عن جذور المركزية فى إدارة التعليم المصرى، وتوضيح أهم الجهود المعاصرة للوزارة للتوجه نحو اللامركزية، مع الإشارة لتجربة محافظة الإسكندرية كنموذج لتطبيق اللامركزية فى مصر، هذا فضلا عن إبراز أهم التغيرات الهيكلية فى الوظائف والأدوار لتحقيق اللامركزية، واستعان هذا المحور باستطلاعات الرأى الميدانى بشأن قضايا اللامركزية فى التعليم.

ثم انتهى المحور بوضع تصورات بشأن الارتقاء بالأداء الإدارى والتطوير المؤسسى للمدرسة لتحقيق التأصيل المؤسسى للامركزية فى التعليم وذلك فى ضوء الفكر الإدارى المعاصر التربوى من حيث كيفية إعادة التنظيم المدرسى لدعم اللامركزية فى التعليم، مع اقتراح المتطلبات اللازمة لنجاح إعادة التنظيم المدرسى فى ضوء اللامركزية.

المحور الثالث: متطلبات التنمية المهنية والتقنية للإعداد المؤسسي لتحقيق اللامركزية بالتعليم قبل الجامعي في مصر :

تناول هذا المحور واقع التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية فى مصر، ثم عرض نماذج وأمثلة عالمية لتنمية القيادات التعليمية في ضوء اللامركزية، وانتهى باقتراح عدة متطلبات لتحقيق اللامركزية في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية في مصر.

المحور الرابع: المتطلبات المتعلقة بالتمويل للإعـداد المؤسـسي لتحقيـق اللامركزية بالتعليم قبل الجامعي في مصر:

تناول هذا المحور واقع نظام التمويل التعليمي المركزي الحالي فـي مـصر، ثـم انتهي بوضع تصور مقترح لنظام التمويل التعليمي متعدد المداخل والمستويات في ضوء اللامركزية.

••••••••••••

National Center for Educational
Research and Development
Department of Educational Planning

A Research Summary

Institutional Preparation Requirements To Achieve Decentralization In Pre-University Education in Egypt

A Research Summary
Institutional Preparation Requirements
To Achieve Decentralization
In Pre-University Education in Egypt

Education decentralization is considered one of the global trends during last decades, but it is a recent concept in the Egyptian educational system as a basis for a new vision for institutional reform and for raising performance quality of educational institution, especially in focusing on the educational product.

It represents various sources of the administrative activity for the state through distributing tasks among centralized authority and different administrative levels to delegate them some authorities and power as an expression of independence in the frame which is defined by centralized authority that is known by administrative control. These authorities are defined either through a regional basis or an educational basis and these institutions are called decentralized educational authorities.

This research aims at identifying institutional preparation requirements to reinforce decentralization in the Egyptian pre-university education through enhancing institutional capabilities and empowering organizations by deepening teamwork in addition to clarifying roles and tasks.

Decentralization is based on transferring legal power to local authorities to enhance sharing in decision making for the staff, parents and community members to help in solving school problems and make the best use of educational resources.

The requirements of enhancing decentralization can be divided into:

- Requirements related to the cultural framework.
- Requirements related to the organizational and administrative structure.

- Requirements related to policies and mechanisms of professional development for educational leaders.
- Requirements related to economics and education financing issues.

The research depends on descriptive methodology, formal speech analysis and some field tools like videoconferencing and public survey with stakeholders in the field of education.

Accordingly, this research includes four thems as follows:

The First theme: The cultural requirements for institutional Preparation to achieve decentralization in pre-university education in Egypt.

This theme focuses on the cultural framework to identify the mission of laws and decrees that help in achieving decentralization It ends with proposing some perspectives that suit the cultural framework through suggesting some desired cultural missions in legislation related to decentralization, in addition to identifying cultural requirements that are necessary to achieve decentralization.

The Second Theme: The requirements of administrative organization for the institutional preparation to achieve decentralization in the pre-University education in Egypt:

This theme deals with the re-organization approach as a mechanism to achieve decentralization in education, in some countries, in addition to the statuesque of the administration of the Egyptian education in the light of decentralization trend.

The theme concludes with a suggested perspective to promote administrative performance and institutional development of school to achieve educational decentralization in the light of the contemporary educational administrative thought. It also suggests the requirements of the school re-organization success in the light of decentralization.

The Third Theme: The Requirement of technical and professional development for the institutional preparation to achieve decentralization in the pre-University education in Egypt:

This theme deals with the status quo of the technical and professional development of education leaders in Egypt. Then it presents some international models of developing educational leaders in the light of decentralization. It suggests some requirements to achieve decentralization in the field of technical and professional development for educational leaders in Egypt.

The Fourth Theme: The Requirements of the educational finance for the institutional preparation to achieve decentralization in the pre-university education in Egypt:

This theme deals with the status quo of the centralized educational finance system in Egypt.

It concludes with a suggested perspective of a multi-approach educational finance system in the light of decentralization.

****

مدخل البحث

مدخل البحث

أولاً : فى مفاهيم ومصطلحات الدراسة

١- مفهوم اللامركزية

٢- مفهوم التأصيل المؤسسي للامركزية

٣-.مفهوم إعادة التنظيم

٤- مفاهيم التنمية المهنية والتقنية

ثانياً : دواعى التحول إلى اللامركزية

١- دواعى التحول إلى اللامركزية عالمياً

٢- دواعى التحول إلى اللامركزية في الخطاب الرسمى

٣- اللامركزية والتحول إلى النهج الديموقراطى والحكم الرشيد

ثالثاً: منهج البحث وأدواته

رابعاً: محـــاور البحث

أولاً: في مفاهيم ومصطلحات الدراسة (*)

١. مفهوم اللامركزية:

إذا كانت اللامركزية من المفاهيم الحديثة التي بدأ ظهورها في التعليم في مصر وخاصة مع ما يعانيه نظام التعليم في مصر من تحديات ذات طبيعة مؤسسية دعت إلى تبني نظام اللامركزية في التعليم، فإنها تعتبر رؤية جديدة للإصلاح المؤسسي في التعليم ورفع مستوى جودة أداء المؤسسة التعليمية بصفة عامة وجودة المنتج التعليمي بصفة خاصة.

ونظام اللامركزية بشكل عام هو أحد أساليب التنظيم الإداري ويقصد به تعدد مصادر النشاط الإداري في الدولة ويتم على أساس توزيع اختصاصات الوظيفة الإدارية بين السلطة المركزية وبين الهيئات الإدارية المتعددة، فيكون لكل منها استقلالها في مباشرة اختصاصاتها الإدارية، وفي الإطار الذي تحدده السلطة المركزية، والذي يعرف بالرقابة الإدارية وتتحدد هذه الاختصاصات إما على أساس جغرافي إقليمي، (المحافظات أو الأقاليم التى تتضمن مديريات التربية والتعليم) أو على أساس تربوي وظيفي ويطلق على هيئاتها اسم الهيئات اللامركزية الإدارية الوظيفية أو الهيئات اللامركزية في الإدارة التربوية.

ويبدو أن لامركزية التعليم قد أصبحت اتجاهًا عالميًا في العقود الماضية، فقد لاحظ Astiz et al[١] "أنه خلال العديد من العقود الماضية، كان هناك انشغال باللامركزية في حديث السياسة حول التعليم، خصوصاً بين الدول النامية في أمريكا اللاتينية، وجنوب آسيا، وأوربا الشرقية، وبين وكالات التنمية الدولية "، كما وجد Hanson [٢] أنه "عمليًا كل بلد في شمال ووسط وجنوب أمريكا لديها نوعا ما من الإصلاح التربوي على المستوى اللامركزي يجري حاليًا".

(*) إعداد : أ.د. صلاح الدين عبد العزيز غنيم، ود. منى أحمد صادق.

كما تبدو الاقتصاديات الآسيوية الشرقية أيضًا أنها لحقت بهذا الاتجاه العالمي، وهو ما يمكن رؤيته من أن كل الاقتصاديات الآسيوية الشرقية- تقريبًا- تقدم نوعًا من اللامركزية التربوية. وإذا تساءلنا حول الدوافع وراء الإجراءات اللامركزية في هذه الاقتصاديات الآسيوية الشرقية: هل مثل هذه الإجراءات ثبت نجاحها حتى الآن؟ وإذا لم تكن كذلك، فما الأسباب؟ كيف تختلف التجارب الناجحة أو الفاشلة الموجودة في تلك البلدان عن تلك في الموجودة في البلدان الغربية؟ وكيف يمكننا أن نوضح هذه الاختلافات؟[٣]

ومما لاشك فيه أن السنوات الماضية قد شهدت توجهًا ملموسًا نحو اللامركزية بأبعادها المختلفة على مستوى العديد من دول العالم، وقد جاء ذلك في إطار الاتجاه إلى توسيع نطاق المشاركة الشعبية وأدوار المواطنين في عملية الحكم، وتقليص دور الدولة في الإنتاج والإدارة المباشرة لمؤسساته، ومنح القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني دورًا أكبر في عملية التنمية.

وعلى المستوى النظري، **تشير الأدبيات إلى أن لامركزية التعليم قد تؤدي إلى تحسن ملموس في معايير الكفاءة، والشفافية، والمساءلة، والاستجابة في تقديم الخدمة التعليمية**، حيث تعني لامركزية التعليم أنه يمكن تلبية الأولويات المحلية بشكل أفضل. فعندما يصبح لدى المعلمين والمديرين والأهالي المزيد من سلطات اتخاذ القرار، فإنه من المفترض أن ينعكس ذلك على تحسين الجودة، حيث يكون لديهم مصلحة قوية لتحقيق ذلك التحسين في جودة الخدمة، وبالتالي فإن الهدف من لامركزية التعليم يكمن في التوصل إلى أساليب أفضل لإدارة الموارد المجتمعية، سواء المتاحة من خلال المصادر الحكومية أو من القطاع الخاص أو من المجتمع المدني من أجل تحقيق الأهداف التعليمية[٤].

وتشير Gaynor [٥] **إلى أنه أصبح من الواضح أن النظام المركزي لم يعد الأفضل للحصول على نظام إدارة فعال ومتطور للمعلمين**. فهو ضعيف في التعامل

مع القضايا الإدارية اليومية، ناهيك عن ذلك التحول في الاتجاهات الاجتماعية نحو حق الآباء في المشاركة في تعليم أطفالهم، وكذلك التغير في الرأي العام- المرتبط بذلك التحول- حول دور الحكومة وقدرتها، وانتشار الديمقراطية والمشاركة الشعبية.

وتؤكد Gaynor [1] على أنه **لا توجد دولة في العالم لديها مركزية كاملة، وبالتالي تصبح القضية المهمة هي تحديد الوظائف أو المهام التي يمكن أن تؤدى بشكل أفضل في ظل اللامركزية**. والأدلة الواردة إلينا من الدول المتقدمة والنامية تشير إلى أن قضايا **التنمية المهنية والإشراف التربوي يمكن أن تصبح لامركزية،** ويمكن أن تلعب هنا اتحادات المعلمين دورًا مهماً في تحقيق ذلك. كما يمكن كذلك في قضية **تعيين المعلمين** أن تضع السلطة المركزية المعايير الفنية والمؤهلات المطلوبة للمعلمين، ثم يتم تعيينهم لا مركزيًا طبقًا لهذه المعايير.

وإذا كانت العديد من الدول- سواء المتقدم منها أو النامي- قد اتجهت نحو تطبيق اللامركزية في شتى مجالات العمل بها- ومنها التعليم- من أجل دعم مشاركة الأفراد وهيئات المجتمع المحلي في عمليات التنمية الشاملة، فإن تطبيق اللامركزية في التعليم يتطلب العديد من الإجراءات والتدابير منها إعادة هيكلة المدارس، والمناهج، والإدارة التربوية، ودعم عمليات اتخاذ القرار على مستوى الوحدة الأصغر ألا وهي المدرسة، وغير ذلك من الإجراءات والتدابير.

ففي كثير من الدول يوفر أسلوب اللامركزية السياق الذي يتم فيه بحث الإجراءات التصحيحية لإصلاح الإدارة الحكومية، ومن السلبيات الرئيسة للعديد من المبادرات الخاصة بتطبيق أسلوب اللامركزية، ضعف القدرة الإدارية للإدارة الحكومية على المستويات المحلية، وعدم إتاحة قنوات لمساءلة هذه الإدارة يستطيع الشعب اللجوء إليها. ولكي تنجح الحكومة اللامركزية لابد من وجود مركز يتيح لها ذلك، ومن ثم يجب تركيز الاهتمام، على سبيل المثال، على: آليات تحويل الأموال؛

ووضع آليات تهدف لضمان وضع الموازنات والخطط على المستوى المحلي مستلهمة من الموازنات والخطط الموضوعة على المستوى القومي وتكون جزءا من هذه الموازنات والخطط؛ ونظم للمتابعة والرقابة مرتبطة بالميزانية؛ ونظم ملائمة للموارد البشرية[٧].

ولكن يجب أن نعي جيدًا أن اللامركزية في مجال التعليم ليست هدفًا في حد ذاته، وإنما هي وسيلة قد تؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية في مخرجات العملية التعليمية- بالإضافة إلى أنها قد تساعد في تحسين مدخلات العملية التعليمية وتحسين العمليات التي تتم داخلها- إذا ما أُحسن استخدامها، وتلاءمت مع الظروف المجتمعية والثقافية.[٨]

وعلى الرغم من المزايا التي لا يمكن تجاهلها لنظام اللامركزية الإدارية، إلا أنه لا يمكن اعتباره البلسم الذي يداوي معظم مشاكل دول العالم الثالث الاقتصادية والإدارية والسياسية والاجتماعية، حيث إن هناك ظروف وحالات قد تستوجب تطبيق النظام المركزي. **وعليه فإن القضية بالنسبة للدول النامية ليست اختيار أي من هذين النظامين بقدر ما تعنيه من ضرورة تبني مزيج من النظامين.**

لذلك فإن التحدي الذي يواجه معظم دول العالم الثالث هو إيجاد نقطة التوازن بين هذين النظامين وضرورة ربطهما بصورة تعزز التنمية الشاملة بصورة أكثر كفاءة وفعالية، إن عملية المزج بين هذين النظامين ليست عملية سهلة فمسألة التحول إلى النظام اللامركزي بدايةً تحتاج إلى تحولات كبيرة في أنظمة الدول النامية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والإدارية. بمعنى أن هذه الدول وقبل أن تتمكن من الحركة إلى النظام اللامركزي والخروج من مركزيتها الشديدة عليها أن تحاول إيجاد أنظمة داعمة لهذا التوجه على كافة الأصعدة السياسية والاجتماعية والإدارية. من هنا نستطيع القول أن عملية التحول إلى

اللامركزية في الدول النامية يجب أن تكون عملية تدريجية ومن خلال بناء وحدات محلية قوية وقادرة على القيام بكافة المسؤوليات والواجبات المنوطة بها.[٩]

ويقوم نظام اللامركزية في الإدارة التربوية على أساس وجـود مـصالح محلية مشتركة في حدود الوظيفة التربوية في تطوير العمليـة التعليميـة يـستلزم إدارتها وتنفيذها ذاتيًا ويتطلب الاعتراف بالشخصية القانونيـة للوحـدة الإقليميـة (المديرية) والوحدات الأخرى التابعة لها (المدرسة) وخضوع هذه الوحدات لرقابة السلطة المركزية (وزارة التربية والتعليم).[١٠]

ويلاحظ أن هذا المفهوم يشتمل على عناصر أخرى مفهومة ضمنا وهـي وجود رقعة جغرافية محددة يمارس عليها النظام اللامركزي، ووجود استقلالاً ذاتيا متضمنا استقلالاً مالياً.

وتتعدد الأبعاد والمحاور التي يمكن من خلالها تطبيق اللامركزية، حيـث يمكن تصنيفها في إطار: اللامركزية الإدارية، واللامركزية المالية، واللامركزيـة السياسية والمشاركة المجتمعية. ونعرض فيما يلي بشكل مختصر لهذه الأبعاد.

أ-اللامركزية الإدارية وتتراوح أبعادها ما بين:

- نقل السلطة (Devolution)، وتعنى "نقل السلطة في الأمور المالية أو الإدارية أو التربوية" بصفة دائمة، وهذا النقل "لا يمكن إبطالـه لأي سبب"[١١]، ويعني ذلك تحويل سلطة اتخاذ القرارات التعليميـة من الحكومة المركزية (وزارة التربية والتعليم) إلـى الحكومـات المحلية، أو إلى الوحدات المحلية الحكومية التي لديها سلطة تعبئـة وإنفاق الموارد المالية، مع عدم إمكانية الرجوع في قرار النقـل، وإنما يصبح القرار لا رجعة فيه، وله صفة الاسـتمرارية. وبهـذا يعتبر "نقل السلطة" الأسلوب المكتمل لتطبيق اللامركزية.[١٢]

- وعدم التركيز (Deconcentration)، ويعني تحويل سلطة اتخاذ القرارات التعليمية من الحكومة المركزية إلى الإدارات الحكومية المحلية، وهي بذلك تعتبر مجرد نقل للسلطة إلى المستويات الأدنى في الجهاز الإداري الحكومي بما يتيح للإدارات المحلية اتخاذ بعض القرارات بصفة مستقلة عن المركز. وبالتالي يمكن القول إن عدم التركيز عبارة عن نقل للمهام والعمل وليس نقلاً للسلطة.[١٣] وطبقاً لـ Paqueo and Lammert "يتضمن عدم التركيز نقل مسؤوليات الإدارة من الحكومة المركزية إلى المستويات الإقليمية أو المستويات الأخرى الأدنى لكن تحتفظ الحكومة المركزية بالسيطرة ".[١٤]

- والتفويض (Delegation)، "يحدث التفويض عندما تعير السلطات المركزية بعض السلطات للمستويات الأدنى من الحكومة، أو حتى إلى منظمات تتمتع ببعض الاستقلالية، مع الوعي بأن السلطة يمكن أن تُسْحَبَ في أي وقت". أي أنه يمثل المرحلة الوسيطة بين نقل السلطة وعدم التركيز، ويشمل تحديد بعض السلطات والمسؤوليات من قبل السلطة المركزية ونقلها إلى المستويات الأدنى بصورة مؤقتة يمكن سحبها في أي وقت.[١٥]

- والخصخصة (privatization)، وتمثل أسلوبًا من الأساليب الممكنة والمتاحة لتحقيق اللامركزية في التعليم، وهي تشمل نقل السلطة إلى القطاع الخاص، وتتضمن بيع الأصول أو منح امتيازات محددة للقطاع الخاص، أو عقد تحالفات بين القطاعين العام والخاص لتقديم الخدمات التعليمية.

ب-اللامركزية المالية: وتشمل أشكالها(١٦)

- السماح بفرض ضرائب لتمويل التعليم على مستوى كل محافظة.
- إنشاء صناديق على مستوى المحافظات.
- تمويل جانب الطلب على التعليم.

ج-اللامركزية السياسية والمشاركة المجتمعية: (١٧)

تشير اللامركزية السياسية أو الديمقراطية إلى نقل السلطة إلـى الممثـلين المحليين المنتخبين، مثل الحكومات المحلية المنتخبة، ولقد ركزت معظم التجـارب الدولية على إنشاء مجالس إشرافية ممثلة للمجتمع المحلـي وتـشترك مـع الإدارة المدرسية الرسمية فـي ممارسـة بعـض الاختـصاصات، وقـد تفاوتـت تلـك الاختصاصات من دولة إلى أخرى.

أي أنه يمكن أن نعرف اللامركزيـة "كنقـل سـلطة اتخـاذ القـرارات، والمسؤوليات، والمهام سواء كانت تشريعية أو اقتصادية أو تنفيذية من المـستويات الحكومية الأعلى إلى المستويات التنظيمية الأدنى".(١٨)

أو هي "العملية التي يتم من خلالها نقل أو تحويل الوظائف والمـسؤوليات إلى مستوى المدرسة، وتظهر كإصلاح جديد يصاحبه مزيد من الـصور التقليديـة للامركزية".(١٩)

كما أنها يمكن أن تشير إلى تحويل مسؤولية التخطـيط والإدارة وتوزيـع الموارد من المستوى المركزي إلى الوحدات في المستوى الإداري الأدنى، أي من الوزارة المركزية إلى وحدات الحكومة المحلية.(٢٠)

وبالتالي فاللامركزية هي أسلوب في العمل يقوم على مبدأ توزيـع سـلطة صنع القرار والصلاحيات بين السلطة المركزية وهيئات أخرى مستقلة تتواجد فـي الأقاليم والتجمعات السكانية المختلفة.(٢١)

ويمكن تعريف المقصود باللامركزية في هذا البحث كالتالي: اللامركزية تشمل نقل أو تحويل سلطة أو مسؤولية اتخاذ القرار بصفة دائمة أو وقتية من السلطة المركزية المسؤولة عن التعليم- وزارة التربية والتعليم- إلى المستويات الإدارية الأدنى مثل مستوى الإقليم أو المحافظة أو الإدارة التعليمية أو المدرسة.

٢. مفهوم التأصيل المؤسسي:

يقصد بالتأصيل المؤسسي دعم القدرات المؤسسية فى مقابل المبادرات الفردية، وتجسيد الأفكار والممارسات القائمة على وجود تنظيمات قوية وفعالة لها سند قانونى ومجتمعى تقدر العمل بروح الفريق، مع وضوح فى الأدوار والمهام، وتستند اللامركزية على أساس نقل سلطات الاختصاصات قانونياً إلى السلطات المحلية والإدارات الإقليمية، حيث تعتمد اللامركزية على توزيع السلطات وإتاحة حرية صنع واتخاذ القرار أمام العاملين، وأولياء الأمور، وقيادات المجتمع المدنى للتوصل إلى حل للمشكلات التى تواجه المدرسة، كما تسهم اللامركزية فى مشاركة السلطات المحلية ومؤسسات المجتمع فى البحث عن كيفية زيادة وتوفير موارد التعليم، وتعظيم استثمار الموارد التعليمية المتاحة، انطلاقاً من إحساس المؤسسات المجتمعية المحلية بالاحتياجات التعليمية والتربوية الفعلية مما يسهم فى دعم عمليات التحسين والجودة فى التعليم.[٢٢]

ويترتب على ذلك – من وجهة نظر الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى[٢٣] – إعادة بناء الأدوار والمسئوليات على جميع المستويات الإدارية فى نظام التعليم بدءاً من المستوى المركزى للوزارة ومروراً بالمستويات المحلية (المديرية والإدارة) ووصولاً إلى المدرسة.

وعلى ذلك يشمل التأصيل المؤسسى للامركزية الجوانب التالية:[٢٤]

- **الجوانب الأكاديمية:** لإحداث نقلة نوعية فى التعليم وضمان توفير فرص تعليمية ذات جودة عالية.

- **الجوانب الإدارية:** من أجل تطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة، وتحسين كفاءة المعلمين.
- **الجوانب المالية:** بهدف إرساء نظم المحاسبية وربط التمويل بالإداء، والتعاون مع وزارة المالية لتأسيس ميزانية البرامج
- **الجوانب الثقافية:** من أجل دعم التغيير المطلوب صوب اللامركزية، وبغرض الانتقال من النموذج التربوى القائم على الحفظ والتلقين إلى نموذج قائم على الفكر الناقد والإبداع.

٣. مفهوم إعادة التنظيم:

إن مصطلح إعادة التنظيم للمؤسسة التعليمية يحمل معاني متعـددة نظـراً لتعدد المسميات والتي منها التغير، التطوير، التحديث. وسوف نعرض فيما يلي أهم التعريفات التي ستلقي الضوء على هذا المفهوم.

١- عرفه علي السلمي أنه "إحداث تعديلات في أهداف وسياسات الإدارة أو في أي عنصر من عناصر العمل التنظيمي (تقسيم العمل، التسلسل الإداري، تصميم البناء التنظيمي، التنسيق لمنع تضارب جهود العاملين أو تكرارهـا أو تناقض قرارات وحدات العمل المختلفة) مستهدفة أحد أمـرين همـا: ملاءمة أوضاع التنظيم أو استحداث أوضاع تنظيمية وأساليب إدارية جديدة وأوجه نشاط يحقق للمؤسسة سبقاً عن غيرها".[٢٥]

٢- عرفه سعد يس عامر وعلي محمد عبد الوهاب أنه "تغير شامل للمؤسـسة ينصب على المستقبل البعيد ويتضمن بصفة أساسية ثقافة المؤسسة وقدرتها على حل المشكلات واتخاذ القرارات والتكيف مع التغيرات التي تحدث في

بيئتها الخارجية وصقل عمليات التجديد والتغير في المؤسسة وذلك من خلال توجيه فريق العمل توجيها فعالاً بإعادة تكوين أفكارهم وسلوكهم".[٢٦]

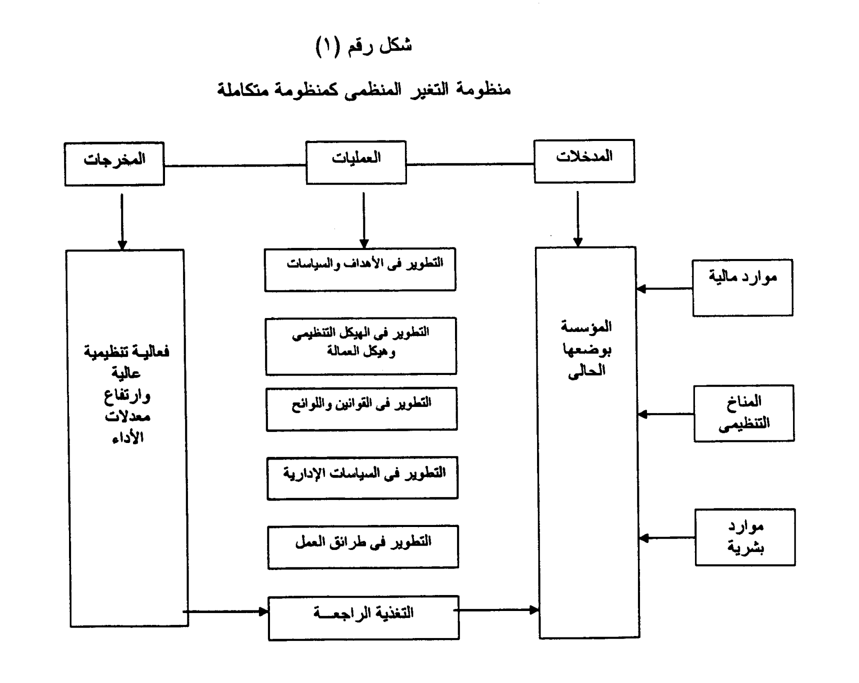
٣- عرفه شاكر محمد فتحي أنه "عملية متكاملة تشمل المؤسسة كلها وتتم من خلال تغير مخطط محكم وتطوير طويل المدى يستهدف رفع الكفاءة الإنتاجية للأفراد والارتقاء بمستوى أدائهم وتعظيم فعالية المؤسسة وذلك في إطار الإمكانات البشرية والمادية المتاحة للمؤسسة وأيضاً البيئة المحيطة بالمؤسسة ".[٢٧]

ويستنتج من التعريف السابق المعطيات التالية لتوضيح المفهوم:

- إن التطوير المؤسسي يستند إلى منطق التغير الشامل الذي يتضمن قطاعات المؤسسة كافة وما يطبق من سياسات متنوعة، ويعني ذلك أن التطوير يتطلب الأخذ بكل من التغير في الإطار الفكري للمؤسسة والتغير الهيكلي للوحدات التنظيمية بكل أبعاده المحتملة من التوسع أو الانكماش والدمج أو الإلغاء، والتطوير التشريعي سواء من حيث إصدار تشريعات جديدة أو تطوير قرارات وإجراءات والتغيير في طرائق العمل ومسار التنفيذ والتغير في الأنماط السلوكية للقوى البشرية بكافة فئاتها، وكذلك التغير في الإمكانات البيئية وتطويرها. فالتطوير إذن إستراتيجية شاملة تهدف إلى زيادة الفعالية التنظيمية وتحسين المناخ التنظيمي للمؤسسة وزيادة فعالية جماعة العمل ورفع درجة الثقة بين الأفراد وترسيخ مفهوم المشاركة في التنفيذ، ويمكن النظر إلى التطوير التنظيمى كمنظومة شاملة متكاملة كما يوضحها الشكل التالى.[٢٨]

شكل رقم (١)

منظومة التغير المنظمى كمنظومة متكاملة



وتشمل عملية التطوير والتغيير:

- الأهداف والسياسات.
- القوانين واللوائح.
- هيكل المؤسسة والعمالة.
- طرائق وأساليب العمل.
- السياسات الإدارية (مثل توسيع دائـــرة الـــشراكة المجتمعيـــة للمعنيين بالعملية التعليمية والمجتمع المحلي).[٢٩]

أما اندروس سيزولاقي ومارك جـــي والاس (Andrews. & Mark G) فقد عرفا التغير والتطوير بقولهما " هو عملية تسعى لزيادة الفعالية التنظيمية عـــن طريق توحيد حاجات الأفراد للنمو والتطور مع الأهداف التنظيمية باستخدام معارف وأساليب العلوم والسلوكية[٣٠] وللتغير مجالات عديدة أشارت إلى أربعة منها:

١- تقنية التنظيمات وتتضمن المجال التكنولوجي (طرائق وأساليب العمل).

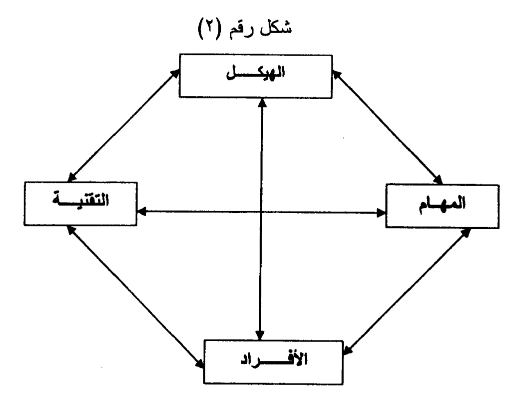
٢- تغير اتجاهات وقيم الأفراد العاملين.

٣- تغير المهام والوظائف، المجال الوظيفي.

٤- تغير الهياكل التنظيمية، المجال الهيكلي.

ويوضح الشكل التالي الأبعاد المشار إليها:

شكل رقم (٢)



وعرفه ماشيل هاي وبيترليمون بأنه " عملية إدخال تحسين أو تغير على المؤسسة بحيث تكون مختلفة عن وضعها الحالي في العناصر السبعة التالية لتتمكن من تحقيق أهدافها بشكل أفضل وتحقق الفعالية التنظيمية. والعناصر السبعة هي:

١- النظم Systems وهي الإجراءات الرسمية وغير الرسمية التي تحكم الأنشطة اليومية.

٢- الأسلوب Style وتشير إلى كيفية أو طريقة العمل وقضاء وقت فريق الإدارة.

٣- المهارات Skils وهي القدرات والكفاءات التي تميز التنظيم.

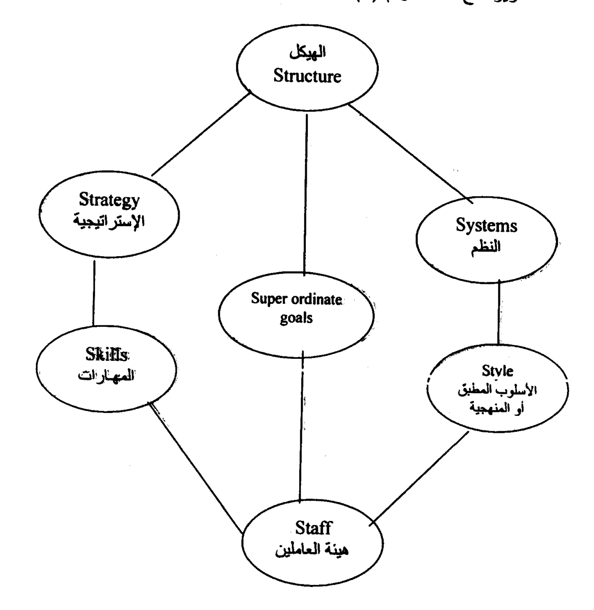
٤- الأهداف العليا Supcrordinate goals وهي الأهداف العليا التي توجه التنظيم أو المؤسسة وتحكم أدائها.

٥- هيئة العاملين Staff وهي الموارد البشرية الموجودة بالمؤسسة.

٦- الهيكل Structure التنظيمي.

٧- الإستراتيجية Strategy الطريق بعيد المدى الذي تختاره المؤسسة لتحقيق أهدافها وتحقيق النجاح.

ويوضح الشكل رقم (٣) العناصر السبعة للفعالية التنظيمية



إطار(٧ - s) للفعالية التنظيمية The 7-5 Farm

وهذه العناصر تساعد على فهم التنظيم وتحليله وتحديد فعاليته عبر العناصر السبعة المتداخلة فيما بينها ولذلك فإن التغير التنظيمي ليس ببساطة تغيـــر هيكلـــة، ومـــن الملاحظ أن بعض هذه العناصر سهل التغير عن البعض الآخـــر، فمـــثلاً تغييـــر

الإستراتيجية أو الهيكل أسهل من التغير في Staff أو المهـارات Skills ولكـن التغير الجيد في التنظيم لابد من الاهتمام بالعناصر السبعة كلها.(٣١)

وعلى ذلك يمكن تعريف إعادة التنظيم المدرسي في هذا البحـث بأنـه تلـك الجهود المبذولة لإحداث تعديلات وتغييرات جوهرية وموضـوعية فـي الهيكـل التنظيمي للمدرسة، وفى سلطات واختصاصات نطاق الإشراف والاتصالات، وفى العلاقات التنظيمية السائدة بالمدرسة والتكنولوجيا المستخدمة بحيث تنتقل المدرسـة إلى وضع أفضل يمكنها من التكيف مع الواقع العملي التطبيقي ويساعدها في تحقيق أهدافها بمزيد من الكفاءة والفعالية.

٤. مفاهيم التنمية المهنية والتقنية:

تستهدف عمليات التنمية المهنية للقيادات التعليمية رفع مـستوى كفـاءتهم، وإكسابهم الخبرات والمهارات اللازمة لتطوير أدائهم إلى الأفـضل، مـن خـلال مجموعة من البرامج والأنشطة والوسائل والسياسات والممارسـات مثـل: النمـو الذاتي، التربية المستمرة، التدريب أثناء الخدمة، التعاون مع الزملاء، مجموعـات المناقشة وقيادة وتدريب الأقران.

والتنمية المهنية عملية طويلة المدى، تبدأ بعد التعيين في الوظيفـة عقـب التخرج وتستمر طوال سنوات العمل بالمهنة. وتتضافر فيهـا الجهـود البـشرية والإمكانات المادية بهدف تحسين أداء المعلم الممارس من خلال تنمية معارفه بكل ما هو جديد في مجال تخصصه، وتنمية مهاراته التدريـسية وقدرتـه علـى إدارة الفصل والمدرسة بأسلوب ديمقراطي وتربوي مناسب، وغير ذلـك مـن فعاليـات مرتبطة بطبيعة عمله. وتتضمن التنمية المهنية المعارف والمهارات والاتجاهـات اللازمة للمديرين وغيرهم لكي يصبحوا أكثر فاعلية في أدائهم للأعمال الوظيفيـة، وهى عملية نمو مستمر تتيح الفرصة لأن يكون القائد متجددًا ومتطورًا في مهنته، ومتوافقًا مع مجموعة المتغيرات المحيطة به.(٣٢)

ويمكن تعريف التنمية المهنية على أنها تلك العمليات والأنشطة المصممة لرفع مستوى المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية للتربويين بحيث يمكنهم تحسين تعليم الطلاب وهى عملية مقصودة ومستمرة ومنظمة.(٣٣) إذ يتسم مفهوم التنمية المهنية بالشمول والاتساع والاستمرارية ويرتبط بالتربية المستدامة، ولا يقتصر دورها على تحسين أداء المعلم وتنميته بل يشمل أيضًا تنمية المؤسسة بمن فيها من قادة وإداريين وقياديين مسؤولين عن العملية التعليمية.

هذا ويمكن تعريف التنمية المهنية إجرائيًا في هذا البحث على أنها: " أنشطة تعزيز النمو المهني للوظيفة وتشمل النمو الذاتي، والتربية المستمرة، والتدريب أثناء الخدمة، والتعاون مع الزملاء، ومجموعات المناقشة، وقيادة وتدريب الأقران".

ويقصد بالتنمية التقنية تطوير كفايات وقدرات الأفراد في إطار مهنهم بهدف زيادة فعالية أدائهم في استخدام التكنولوجيا، واكتساب المهارات العملية والمعلومات التي تتصل بمهنهم مما يعمل على رفع مستوى الإنتاجية لهم.(٣٤)

ثانياً : دواعي التحول إلى اللامركزية

١- دواعي التحول إلى اللامركزية عالمياً:

تختلف دواعي ومبررات توجه **العديد من الدول** – سواء كانت دول متقدمة أو نامية – نحو المزيد من اللامركزية فى التعليم، ومن هذه الدواعي والمبررات ما يلي:(٣٥)

- الرغبة فى تحسين التعليم، وزيادة جودته وجودة العملية التعليمية فى دول مثل شيلى وبنجلاديش والفلبين وإندونيسيا، ولقد لجأت دول مثل الولايات المتحدة الأمريكية إلى تحويل سلطة المساءلة بشأن الجودة إلى المحليات، فى حين لجأت بريطانيا إلى إنشاء هيئة متخصصة لمراقبة الجودة وتقرير معاييرها كى تلتزم بها المدارس كلها.

- تحقيق قدر من الاستقلالية فى إدارة المدارس واكبه الاتجاه نحو الخصخصة وترك حرية اختيار المدرسة لأولياء الأمور كما فى كندا والسويد، وتتمتع مدارس السويد الآن بحرية اتخاذ القرار بصدد محتويات وساعات الدراسة وحجم الفصول.
- زيادة مشاركة المجتمع الأهلى المحيط بالمدرسة فى إدارة المدرسة، مثـل إسبانيا التى يتولى مجلس إدارة المدرسة فيها تعيين مديرها أو ناظرها.
- تحسين كفاءة المحليات من ناحية المنظور الاستراتيجى فى الإدارة فتم إلزام كل إقليم فى السويد بالتخطيط الاستراتيجى الملائم لهـا والمنفـصل عـن تخطيط المركز.
- الرغبة فى مواجهة وتخفيف العجز المالى للحكومة مثل بولندا والأرجنتين والصين وإندونيسيا.
- السعى لإدخال درجة أكبر من المرونة والإبداع فى النظام التعليمى لتمكين الطلاب من المنافسة فى ظل العولمة، وذلك مثل اليابان.
- الاستجابة للضغوط الخارجية المفروضة على الحكومات من الهيئات الدولية المانحة كالبنك الدولى والوكالة الأمريكية للتنمية الدوليـة USAID، مـن جهة، مع محاولة تعظيم الاستفادة من المساعدات المقدمـة مـن الجهـات المانحة التى تروج لمفهوم اللامركزية فى التعليم وذلك من الجهة الأخرى. ومثال ذلك دول المكسيك ونيكارجوا والأرجنين.
- نظراً لشدة رياح التيارات الديمقراطية تصبح اللامركزية ضـرورة حيـث تتجانس اللامركزية الإدارية مع نظم الحكـم الديمقراطيـة فكلاهمـا- أى اللامركزية والديمقراطية – يهدفان إلى اشتراك أفراد المجتمع فى الحكـم وشئونه. ومن ثم؛ تصبح اللامركزية خطوة أوسع نحو الديمقراطية، كمـا

تصبح اللامركزية وسيلة لمراعاة رغبات ومصالح الأفراد المحليين . وعليه تتطابق اللامركزية مع الحاجات والأمانى التعليمية للأفراد أصحاب المصلحة الحقيقية فيه بالمحافظات.

- نظراً لتعدد المصالح العامة والخدمات فى الدولة الحديثة بشكل يثقل كاهل الدولة ويحملها وحدها عبء قضاء هذه المصالح والخدمات ومنها التعليم، يكون من الضرورى توزيع عبء النفقات المالية للمصالح والخدمات العامة بين الدولة أو الحكومة المركزية وبين المحليات ، مما يترتب عليه تخفيف هذا العبء من جهة وجودة أداء هذه المصالح والخدمات من الجهة الأخرى.

وبالنظر إلى هذه الدواعى والمبررات نجد أنها فى مجملها تتطابق مع حالة التعليم فى مصر، حيث تبرز أهمية تطبيق اللامركزية فى التعليم وذلك بهدف تعميق التوجه نحو الديمقراطية، ودعم الشعور بالملكية وتعزيز قيم الانتماء والعمل العام لدى أولياء الأمور والتلاميذ وعناصر المجتمع المحلى الأمر الذى يؤدى إلى تفعيل الجهود الشعبية لدعم التعليم ذاتياً. كل ذلك لصالح إرساء مبادئ المساءلة والمسئولية على المستوى المحلى من جهة، ولتجويد العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها من الجهة الأخرى.[٣٦]

يمكن الآن التطرق إلى دواعى التحول إلى اللامركزية حسب الخطاب الرسمى للتعليم فى مصر، وهذا الأمر يجده القارئ الفاضل فى المحور التالى من النقاش.

٢-دواعى التحول إلى اللامركزية في الخطاب الرسمى

تشير الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى إلى أن ضخامة منظومة التعليم فى مصر تستلزم التحرك نحو اللامركزية؛ وذلك لتحقيق العدالة والتغييرات النوعية فى العملية التعليمية. فاللامركزية ستمكن المجتمع

المحلى من تحقيق إنجاز كبير فى تحسين جودة التعليم ، وذلك من خلال تفويض السلطة للمحافظات والمجتمعات المحلية والمدارس، حيث تفتقد القيادات – على مستوى المدرسة بصفة خاصة – إلى صلاحيات إدارية ومالية وتربوية.[٣٧]

ومن المنتظر أن تحقق لامركزية التعليم والإدارة المتمركزة على المدرسة نتائجاً متعددة لعل أهمها:ـ[٣٨]

- تحسين مدخلات العملية التعليمية وتنويعها، فى ظل حصول المدارس على شهادات الاعتماد والجودة، مما يزيد المنافسة بين المدارس ويحسن المخرجات.
- حصول المدرسة على قدر كبير من الاستقلالية فى إدارة شئونها، مما يجعلها مسئولة عن النتائج التى تحققها فى نهاية العام الدراسى.
- تحقيق التفاعل بين المدرسة والمشاركة المجتمعية فى إطار المعايير القومية واللوائح التنظيمية الواضحة، بما يحقق الشفافية ويضع أساساً قوياً لثقافة المسائلة والمسئولية، وهذا الأمر بدوره يساعد على محاربة الفساد وتعميق الشعور بالمسئولية عن الجودة وحسن الأداء.
- شعور المجتمع المدنى المحلى بملكية المدرسة، والإسهام فى ترسيخ مفهوم الحوكمة الرشيدة عن طريق توسيع دائرة مشاركة المجتمع المحيط فى إدارة العملية التعليمية، واتخاذ القرار داخل المدرسة.

نظراً لأهمية الخطاب الرسمى فى توجيه المنظومة التعليمية والتأثير على المناخ التربوى والتعليمى – بكافة مستوياته الإدارية المركزية والمحلية – سيناقش المحور الأول تفصيلاً الخطاب الرسمى فى مصر مشيراً إلى دلالاته وأهم المآخذ عليه، وذلك بالاستعانة بمنهجية تحليل النص من جهة، سعياً لبيان الرسالة الثقافية

المؤثرة على متلقى الخطاب من المنفذين والمستفيدين وغيرهم، وذلك من الجهة الأخرى.

٣-دواعي يفرضها التحول إلى النهج الديمقراطى والحكم الرشيد

تتسم إدارة الحكم فى الوطن العربى بوجود سلطة تنفيذية مركزية قوية يقابلها ضوابط وعلاقات مؤسسية ضعيفة ومشاركة شعبية منخفضة فى الميزان العام. وقد كانت معظم الدول العربية – إلى وقت قريب – تنظر إلى علاقة الدولة بالمجتمع المدنى باعتبارها علاقة تنافسية فى مجال تقديم الخدمات ولكون تلك المنظمات قنوات امتصاص الموارد من الجهات المانحة، أو باعتبارهم رقباء معترضين على سياسات الدولة.[٣٩]

وعلى الرغم من هذه السمات فقد شهدت المنطقة العربية تغيراً مهماً تمثل فى اكتساب لغة "الحكم الديمقراطى" و"إدارة الحكم الرشيد" و"المقرطة" قيم رمزية كبيرة كمعايير تقاس فى ضوئها التوجهات والعمليات والمؤسسات، وظهرت الحاجة إلى مراجعة نظم إدارة الحكم وإعادة الهيكلة لتحقيق التنمية الإنسانية المستدامة.[٤٠]

وترتبط اللامركزية – بدورها – ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الحكم الرشيد والمقرطة لما يلى:-[٤١]

- تتضمن اللامركزية **فك تمركز** دائرة صنع القرار وتوسيع **نطاق** الشركاء – سواء على المستوى **الأفقى أو الرأسى**[٤٢] – وذلك باستخدام صور التفويض والتنازل وإعادة توزيع الاختصاصات والأدوار والمسئوليات، وإعادة التنظيم والهيكلة واللجوء إلى شركاء متعددين.
- ومن جهة مقابلة يتضمن الحكم الرشيد **فصل الحكومة** عن **نظام إدارة الحكم**؛ حيث يكتسب الأخير أبعاداً أكبر ليضم كافة الشركاء والمعنيين فى إدارة نظم المجتمع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية

والإدارية. هؤلاء الشركاء قد يكونون فرادى أو منتظمين فى مؤسسات المجتمع المدنى، وقد يكونون الحكومة ومؤسساتها أو/و القطاع الخاص. وعليه؛ تعرف عملية إدارة الحكم – الرشيد – بكونها تلك العملية التى بمقتضاها تسير العلاقات والهياكل والمؤسسات والمناخ الثقافى تجاه الغايات التى شارك فى تحديدها وتحقيقها الشركاء المعنيين بإرادتهم كما عبروا عنها فى النظام السياسى.

- أى أن اللامركزية ذات الطبيعة الديمقراطية التشاركية تحقق – بالضرورة – إدارة رشيدة للحكم.

ومن الملاحظ على امتداد الدراسة وجود اختلاف بين وجهتي نظر يجب التنويه إليهما؛ لأن ذلك الخلاف انعكاس للتباينات في الرؤى التي تحكم مجمل النظام التعليمي.

- تتبلور وجهة النظر الأولى فى كون اللامركزية **وسيلة** للجودة والتحسين وتحقيق الكفاءة المثلى، وإيجاد توازن فعال بين الصلاحية والمساءلة، إلى جانب زيادة إسهام أصحاب المصلحة والشركاء فى صنع القرار وتحمل مسئوليته.
- **أما وجهة النظر الأخرى** فترى اللامركزية باعتبارها **هدفاً فى إطار عمليات المقرطة والإدارة الرشيدة للحكم**، وفى حال نجاح تلك العمليات ستكون النتائج لصالح التحسين والتطوير.

وهذا البحث لا يسعى إلى ترجيح أيٍ من وجهات النظر السابق بيانها، بل يكتفي برصدها وبيان تبعاتها.

ثالثاً: منهج البحث وأدواته

تنوعت مناهج البحث المستخدمة في هذا البحث تبعًا لتنوع المحاور وقضاياها، وتراوحت ما بين المنهج الوصفي وتحليل الخطاب وبعض الأدوات الميدانية المعينة في استطلاعات الرأي ولقاءات الفيديوكونفرانس مع الأطراف الفاعلة في الحقل التعليمي.

رابعاً: محاور البحث

ويمكن من خلال ما سبق تحديد محاور البحث الحالي كما يلي:

١- **متطلبات تتعلق بالإطار الثقافي الحاضن للفعل التعليمي.**

٢- **متطلبات ذات علاقة بالهيكل الإداري والتنظيمي.**

٣- **متطلبات تتعلق بسياسات وآليات التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية.**

٤- **متطلبات تتصل بالإطار الاقتصادي وقضايا تمويل التعليم.**

الهوامش والمراجع

1- Astiz, M.F., Wiseman, A.W. and Baker, D.P. (2002): "Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems", **Comparative Education Review**, vol. 1, no. 1, p. 70.

2- Hanson, E.M. (2000, October): "Educational Decentralization Around the Pacific Rim", **Journal of Educational Administration**, Vol. 38, No. 5. p. 1.

3 - Frederick K.S. Leung (2004): "Educational Centralization and Decentralization in East Asia", **Paper presented at the APEC Educational Reform Summit**, Beijing, China, January 2004.

4 - ليلى مصطفى البرادعي (٢٠٠٥): **لامركزية التعليم قبل الجامعي في مـــصر**، جامعة القاهرة: مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، برنـــامج اللامركزيـــة وقضايا المحليات، رقم (٤)، ص ١٩.

5 -Gaynor, Cathy (1998): **Decentralization of Education: Teacher Management,** The World Bank, Washington, D.C., PP.1-2.

6 -**Ibid.**, PP. 59-60.

7- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٣م): **إصـــلاح الإدارة الحكوميـــة: مـــذكرة تطبيقية**، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، متاح على الموقع التالي:

http://www.undp.org/governance/public.htm

8- ليلى مصطفى البرادعي: لامركزية التعليم قبل الجامعي في مصر، **مرجع سابق**، ص ١٩.

9 - محمد الطعامنة (٢٠٠٢م): **إشكالية المركزية واللامركزية الإدارية فـي نظـم الإدارة المحلية في دول العالم الثالث**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القــاهرة، ص ١٦٤، ١٧٣- ١٧٤.

10 - مفهوم اللامركزية في الإدارة التربوية على الرابط التالي:

www.mohe.gov.ps/publications/desantralization.doc

11 -Paqueo V. and Lammert J. (2000): **Decentralization & School-Based Management**, Resource Kit, World Bank.

12- ليلى مصطفى البرادعي: لامركزية التعليم قبل الجامعي في مــصر، **مرجــع سابق**، ص ٢٢-٢٣.

13- Paqueo V. and Lammert J.: Decentralization & School-Based Management, **Op. cit**.

14 - يمكن الرجوع إلى:

- ليلى مصطفى البرادعي: لامركزية التعليم قبل الجامعي في مصر، **مرجــع سابق**، ص٢٢-٢٣.

- Frederick K.S. Leung (2004): "Educational Centralization and Decentralization in East Asia", **Paper presented at the APEC Educational Reform Summit**, Beijing, China, January 2004.

15 - يمكن الرجوع في ذلك إلى:

- ليلى مصطفى البرادعي: لامركزية التعليم قبل الجامعي في مصر، **مرجــع سابق**، ص٢٢-٢٣.

- Elissar Sarrouh (2003): Decentralized Governance for Development in The Arab States: A Background Paper on Decentralization and Local Governance Policies, Legal Frameworks, Programmes, Lessons Learned and Good

Practices, **Local Governance Forum in the Arab Region**, Sana'a, Yemen, December 6-9, p.9.

16 ليلى مصطفى البرادعي: لامركزية التعليم قبل الجامعي فـي مـصر، مرجـع سابق، ص ٢٣- ٢٤.

17- يمكن النظر إلى:

- المرجع السابق، ص ص ٢٤- ٢٥.

- Larson, A.M. (2004): "Democratic Decentralization in the Forestry Sector: Lessons Learned from Africa, Asia and Latin America", **A Paper Presented at the Interlaken Workshop on Decentralization**, 27-30 April 2004, Interlaken, Switzerland.

18 See for example:

- Hanson, E.M. (1998): "Strategies of Educational Decentralization: Key questions and core issues", **Journal of Educational Administration**, Vol. (36), No. (2), p. 112.
- Leonard Dwhite (2003): **Encyclopedia of the social sciences**, U.S.A, vol. (5), 2003, p.44.

19 -Jarge M. Gorostiaga Derqur (2001): "Educational Decentralization Policies In Argentina and Brazil: Exploring The New Trends", **Journal of Educational Policy**, Vol. (16), No. (6), p. 561.

20 Herbert J-Walberg et al (2000): "Decentralization: An International Perspective", **Educational Horizons**, winter, p. 158.

21 - سمير عبد الحميد عريقات (٢٠٠٦م): **لامركزية التخطيط في المحافظات المصرية**، جامعة القاهرة: مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، برنامج اللامركزية وقضايا المحليات، رقم (٦)، ص ٢٥.

22- رسمى عبد الملك رستم، **تأسيس الإدارة المتمركزة على المدرسة كمدخل للإصلاح التعليمى**، ورقة مقدمة إلى بحوث المؤتمر العلمى السنوى السابع بعنوان: الإصلاح المؤسسى للتعليم قبل الجامعى فى الوطن العربى، ٢٦-٢٧ أغسطس ٢٠٠٦، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة ٢٠٠٧، ص٤٩.

23 - **الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم فى مصر** (٢٠٠٨/٠٧ - ٢٠١٢/٢٠١١)، ص١٠، وص٩٣.

24 - المرجع السابق بتصرف حيث زيد عليه المجال الثقافى.

25 - على السلمى، **تطور الفكر التنظيمى**، وكالة المطبوعات ، الكويت، ١٩٧٥، ص ٢٠٦ .

26 سعيد ياسين عامر وعلى محمد عبد الوهاب، **الفكر المعاصر فى التنظيم والإدارة**، وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإدارى، القاهرة، ١٩٩٨ ط٢ ، ص ٥٢٧ .

27 - شاكر محمد فتحى أحمد ، **إدارة المنظمات التعليمية**، رؤية معاصرة للأصول العامة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٦، ص ص ٣١٣- ٣١٤.

28- **المرجع السابق.**

29 - **نفسه**، ص ٣١٥ .

30 - اندرودس سيزولاقى ومارك جى ولاس، **السلوك التنظيمى والأداء**، ترجمة جعفر أبو القاسم، معهد الإدارة العامة، الرياض، ١٩٩١، ص ٥٤٤.

31 -Michael Hay and Peter Williamson, The Strategy Handbook, Basil Blackwell Ltd, London, 1991, p. 224.

32- صلاح الدين عبد العزيز غنيم ومحمد فتحي قاسم (٢٠٠٣م): "تطوير تقويم أداء القيادات المدرسية بالتعليم العام في مصر في ضوء التنمية المهنية المستدامة"، بحث مقدم إلى **مؤتمر التنمية المهنية للعاملين في حقل التعليم قبل الجامعي- رؤى مستقبلية**، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ص ١١.

33 Thomas R. Juskey (2000): **Evaluating Professional Development**, California: Corwen Press, p. 16.

34- انظر في ذلك:

- محمد السيد علي (٢٠٠٠م): **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، المنصورة: عامر للطباعة والنشر، ط ٢، ص ١٦٢.
- عبد الله إسماعيل الصوفي (١٩٩٧م): **معجم التقنيات التربوية**، عمان: دار المسيرة، ص ١٨١.

35 - راجع مايلى:

- U.S. Agency for International Development (USAID), Decentralization in Education, **EQ Review**, VOL 3, NO 4, September 2005, P1.

-Sunwoong Kim, A **Roadmap Towards more competitive Education System in Korea: Educational Decentralization and Local Governance in Primary and Secondary School System**, USA, University of Wisconsin- Milwaukee, No date, Pp 12-27.

- Michelle Phillips, **Educational Decentralization in Bolivia and Argentina, World Bank Policies and Consideration of local context**, Stanford University, School of Education, Master of Arts, August 2004, Pp 10-26.

36- رسمى عبد الملك رستم، تأسيس الإدارة المتمركزة على المدرسة كمدخل للإصلاح التعليمى، مرجع سابق، ص ٥٤.

37 - الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم في مصر (٢٠٠٨/٠٧ - ٢٠١٢/٢٠١١)، **مرجع سابق**، ص ١٦٥.

38 - المرجع السابق، ص ٩٠.

39- برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، برنامج إدارة الحكم فى الدول العربية، الحكم الرشيد، فى الموقع التالى: http://www.undp-pogar.org/Arabic/governance/arabgov.asp

40 - **المرجع السابق** .

41 - برجاء مراجعة ما يلى:ـ

- United Nation Development Programme, Bureau for policy and Programme Support, **Reconceptualising Governance**, Discussion paper 2, New York , January 1996.
- Adel M. Abdellatif, Good **Governance and its Relationship to Democracy and Economic Development**, Global Forum III on Fighting Corruption and Safeguarding Integrity Seoul 20-31 May 2003

42- راجع تعريف براون (١٩٩١) فى المصدر التالى:

- H.J. Walberg and etals., **Decentralization: an International Perspective**, Educational Horizons, Winter 2000, P4.

ويرى أن اللامركزية تتضمن خطاً أفقياً؛ بمعنى توزيع سلطة اتخاذ القرار على أكثر من فرد أو جهة فى المستوى الواحد، كما تتضمن خطاً رأسياً؛ بمعنى تفويض أو إحالة السلطة من أعلى إلى أسفل.

المحور الأول

المتطلبات الثقافية للإعداد المؤسسى

لتحقيق اللامركزية بالتعليم قبل الجامعى فى مصر

المحور الأول

المتطلبات الثقافية للإعداد المؤسسى
لتحقيق اللامركزية بالتعليم قبل الجامعى فى مصر

أولاً : الإطار الثقافى الراهن المحيط بمحاولات تطبيق اللامركزية فى التعليم

١- الرسالة الثقافية للوثائق الرسمية بشأن اللامركزية

٢- الرسالة الثقافية لبعض التشريعات بشأن اللامركزية

٣- تأثير بعض عناصر الرسالة الثقافية فى المستويات الإدارية المختلفة

ثانياً : تصورات بشأن المواءمة بين الإطار الثقافى المرغوب والسعى إلى تحقيق اللامركزية فى التعليم

١- رسائل ثقافية مرغوبة فى التشريعات المتعلقة بتطبيق اللامركزية

٢- متطلبات ثقافية لازمة قبل تعديل قانون نظام الإدارة المحلية

٣- متطلبات ثقافية لتفعيل اللامركزية على مستوى المحافظات

٤- مجالات التغيير الثقافى المطلوب لتحقيق اللامركزية علـــى مـــستوى المدرسة

المحور الأول

المتطلبات الثقافية للإعداد المؤسسى

لتحقيق اللامركزية بالتعليم قبل الجامعى فى مصر

يعتمد هذا المحور على أدبيات ومنهجيات وأدوات تحليل النص من جهة،[1] والتحليل الثقافى لمجال ما من جهة أخرى. والمتغيرات محل الدراسة فى هذا المحور هى اللامركزية[2] والثقافة.[3] والنصوص المقصودة هى الاستراتيجيات والسياسات فى الوثائق الرسمية، بالإضافة إلى التشريعات وهى أيضاً نصوص مقننة ورسمية.

ومن متابعة الأدبيات ومقاربة المنهجيات فى المجالين السابقين تأتى أهمية مناقشة ما يلى:

- المبادئ والأهداف والآليات المعلنة فى الوثائق والنصوص، وتلك المسكوت عنها ودلالات الإعلان والسكوت، وما النتائج المترتبة على ما تم تركه من أمور مسكوت عنها؟
- الاتساق والتناقض فى المنطوق بين الوثائق المختلفة، ومتى يحدث؟ وفيم يحدث؟ وما تفسير ذلك؟
- مدى اقتراب منطوق الوثائق الخاصة بالسياسات والاستراتيجيات والتشريعات من مشكلات الواقع، وما أولويات معالجتها وكيفية ذلك.
- الماهية والطبيعة الاجتماعية للفاعلين وما نطاق اختصاصاتهم وأدوارهم؟ وهل يوجد داعمون؟ ومن هم ؟ وكيف يتم تقنين دعمهم وتلقى مشورتهم؟
- ترتيب التنفيذ وأدواته ومغزى الأدوات المستخدمة فى التنفيذ
- من يسائل من فى المنظومة التعليمية وكيف ومتى وبأية طرائق؟

أولاً: الإطار الثقافى الراهن المحيط بمحاولات تطبيق اللامركزية فى التعليم

١ـ الرسالة الثقافية للوثائق الرسمية بشأن اللامركزية

يهدف هذا المحور إلى توضيح وبلورة مفهوم اللامركزية وأهميتها وأهدافها والفاعلين فيها والداعمين لها، من وجهة نظر متخذ القرار السياسى، وذلك بتحليل أهم الوثائق الرسمية الدالة عليها.

أ- المبادئ المعلنة فى الوثائق الرسمية بشأن اللامركزية

يمكن بلورة المبادىء التى أعلنت عنها الإستراتجية فى مقابل المبادىء التى أغفلتها – لسبب أو آخر - بإلقاء النظر على بيانات الجدول (١) التالية:ـ

الجدول (١) يوضح أهم ما أعلنت الخطة عنه وأبرز ما أغفلته

المعلن عنه والمحدد من مفاهيم محورية وأهدف	غير المعلن عنه وغير المحدد
▪ **مفهوم اللامركزية**. حيث يقصد بها نقل الصلاحيات (Devolution of authority) من مستويات اتخاذ القرارات المركزية إلى مستويات تقديم الخدمة، وذلك من خلال منح المزيد من صلاحيات اتخاذ القرار على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية، فى حين **تظل المهام التنفيذية** من متابعة وتخطيط وتطوير المنهج لكل من المديريات والوزارة ▪ **هدف اللامركزية**. اللامركزية **ليس هدفاً فى حد ذاته** بل وسيلة للارتقاء **بجودة العملية التعليمية** وتحقيق العدالة والجودة فى جميع المستويات ▪ **مفهوم التأصيل المؤسسى للامركزية**. ويقصد به دعم القدرة المؤسسية للمنظومة التعليمية بما يحقق فعالية وكفاءة النظم فى كافة مستويات المنظومة وذلك	▪ لم يتم ترجمة الخطة إلى مراحل- كل مرحلة لها مدة زمنية معينة ▪ يوجد أولويات بالتخيطط الاستراتيجى (١٢ برنامجاً) ولكن لا يوجد أولويات ببرنامج التأصيل المؤسسى للامركزية ▪ لا يوجد تخطيط زمنى مواكب لكل هدف فرعى من أهدافه. (تحت بند أن الخطة التنفيذية لم يتم صياغتها بعد) ▪ بعض البرامج الفرعية المكونة لبرنامج التأصيل المؤسسى للامركزية **متروكة** للإدارات المعنية (فى حين سيتم **إعادة الهيكلة لهذه الإدارة**

من خلال التطوير الهيكلى والتنظيمى – وتطوير الأداء المالى والإدارى ▪ تبنى مدخل البرامج لتحويل المفهوم إلى سياسات وإجراءات ▪ ترجمة التخطيط والخطة إلى مكونات وأهداف فرعية وإجراءات (سميت بأنشطة) ▪ وجود ترابطات وتشابكات قطاعية بين برنامج تنفيذ اللامركزية وما يرتبط به من برامج أخرى ▪ وضوح دور الوزارة (أى المركز) و /أو المستوى القومى فى التخطيط الاستراتيجى – ووضوح أدوار كل من المدرسة والمحافظات. ▪ وجود إطار زمنى عام محدد للخطة (خمس سنوات).[4]	حسب الهدف المعلن بالمتن).[5] ▪ أغفلت الإستراتيجية بيان نوعية الشركاء (فى لجنة الشراكة) الذين يعاونون الوزير مع وحدة السياسات والتخطيط الاستراتيجي بالوزارة، وتوضيح طبيعة أدوارهم.[6]

يتضح من الجدول السابق أن التخطيط الاستراتيجي له إيجابيات أهمها بلورة المفاهيم والمنطلقات، واعتماد أسلوب التخطيط الاستراتيجي وآلياته ووضوح مكونات الخطة فى إطار زمنى عام هو السنوات الخمس، ووضوح البرامج الفرعية لكل مكون من مكونات الخطة الإستراتيجية.

أما السلبيات فأهمها:—

- تعتبر الرسالة الرئيسة للامركزية "**وسيلية**" فالمركزية **ليست هدفاً فى حد ذاته**، وباقى عناصر المفهوم التى تخص رسائل مقصود بها المواطنة والديمقراطية ليست كذلك أهدافاً فرعية مرتبطة بهذا المفهوم. وبالمثل يتبنى مفهوم التأصيل المؤسسى للامركزية مدخل الفعالية والكفاءة، وهو مدخل فنى بيروقراطى فى المقام الأول.
- عناصر الاهتمام كما بلورتها الجمل (فى الجدول أعلاه) هى: الكفاءة – والأداء المالى – والأداء الإدارى. وبهذا يمكن استخلاص أن **الوزن النسبى** للمدخل البيروقراطى الفنى ١٠٠% وأن عنصر **الماليات** يحتل **ثلث** هذه المساحة.

- التفصيلات **المرحلية** للتخطـيط الاسـتراتيجي **غائبـة** عـن وثيقـة التخطـيط الاستراتيجي (٢٠٠٧) بشكل **مباشر**، ولكنها ترد في الديباجة الـسابقة لعـرض برنامج التأصيل المؤسسي، إذ:" سوف تتبع الوزارة أسلوباً **مرحلياً** وتدريجياً فـي تنفيذ التحول إلى اللامركزية" و"يتم ذلك عن طريق تشكيل **لجنـة** تعمـل تحـت إشراف وزارة التربية والتعليم" أو"عن طريق **اختيار أحد الجهـات المتخصـصة** تعمل تحت إشراف الوزارات المعنية" لتحديد آليـات التنفيـذ والمـدى الزمنـي لخططه.(٧)

وما يثير التساؤل أن وثيقة مبارك والتعليم وهي **أقدم** من سابقتها أعلاه (٢٠٠٦) كانت قد حددت مراحل أربع للانتقال من المركزية إلى اللامركزية، وتوجد تـسع محافظات تخوض التجريب في هذا الموضوع، يساعدها في ذلك وحدة التخطـيط الاستراتيجي المركزية بوزارة التربية والتعليم. وعليه؛ فلابـد أن بعـض نتـائج التجريب قد ظهرت، فهل كانت هذه النتائج مواتية أم لا وإلى أي درجة يعتبر هذا التجريب جديداً؟ والرأي هنا يميل إلى أن الوثيقة قد أرادت بالتغطيـة أن تؤجـل النتائج حتى تظهرها **كأثر** لبرامج الإستراتيجية، وهذا بـدوره يـرجح **الطبيعـة الدعائية** للإستراتيجية.

- تؤكد الإستراتيجية في أكثر من موضع على ضرورة **القضاء** على الازدواجيـات المؤسسية وإعادة هيكلة قطاعات في الوزارة والأجهزة المعينة لمتخـذ القـرار، وهو الأمر الجيد، ويعد خطوة إيجابية ومرغوبة في التخطيط والهيكلة. ولكن من متابعة معظم البرامج الفرعية لبرنامج التأصيل المؤسسي للامركزية يجد القارئ – تحت بندي الأنشطة ومسئولية التنفيذ – "تشكيل لجنة للقيام بالمهام" إلى جانـب "الإدارات المعنية". ولا يستطيع القارئ **أن يحكم** ما إذا كانت اللجنة هي جزء من الإدارة المعنية أم كيان موازي له. ولكن الأرجح وجود الأمرين. وللدلالة علـى ذلك يمكن الاستشهاد بأن الإستراتيجية قد أوكلت مهمة إعداد الخطـط التنفيذيـة، وتحديد المهام الزمنية الفرعية لكل خطة فرعية إلى "لجنة" أو جهة "استشارية" مع أن وحدة التخطيط الاستراتيجي بالوزارة **كفيلة** بهذه الأمـور،(٨) وكلهـا جهـات

منتقاه على أساس التحيُز الشخصى لبعض الأفراد، تتخطى الهيكل الإدارى المتواجد، وتؤدى إلى الازدواجيات وتضارب الاختصاصات، علاوة على استنزاف الموارد المالية فيها.

- **أشارت الاستراتيجية صراحة إلى تعاون الجهات والهيئات المحلية والعالمية الصديقة، ولكن لا ترد تفصيلات عن طبيعة هذا العون، ويعتبر مجال العون من الجهات العالمية من أكثر المجالات تعتيماً فى السياسات العامة أو النوعية للدولة، ويكفى إحساس المواطن بأنه مَدين، ومن جهات لا يعلمها، حتى يواكبه شعور بفقدان الكرامة.**

ب- موقع اللامركزية فى الخطة الإستراتيجية لإصلاح التعليم

تحدد الخطة الإستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر الأهداف السياسية للإصلاح بكونها:[٩]

- **الإصلاح والتحسين المستمر لجودة التعليم وفقاً للمعايير القومية،**
- **تطوير نظم فعالة فى الإدارة والمتابعة والتقويم، فى ظل التأصيل المؤسسى للامركزية،**
- دعم الفرص **التعليمية المتكافئة لجميع أطفال** مصر، وتحقيق الدمج لذوى الاحتياجات الخاصة، وتوفير فرصة تعليمية ثانية للأطفال خارج نظام التعليم.

وعند بلورة **البرامج ذات الأولوية** المرتبطة بأهداف السياسات يجد القارئ أن الوزراة قد تبنت إثنى عشر برنامجاً صيغت فى حزم برنامجية ثلاث هى:[١٠]

- الحزمة الأولى: مجموعة برامج **دعم جودة** التعليم، و"يقع برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة فى القلب، ويتكامل معه برنامج إصلاح المناهج الدراسية، وتنمية الموارد البشرية" وهدف هذه المجموعة إحداث نقلة نوعية فى التعليم.

- <u>الحزمة الثانية</u>: مجموعة برامج نظم الإدارة "التى تدعم النقلة النوعية فـــى إدارة **الإصلاح** والتغيير، وتسعى إلى تحقيق إصلاحات فى نظم **إدارة العملية التعليمية**" وتضم برامج تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصال من أجـــل تحـــسين الإدارة، وإصلاح نظم المتابعة والتقويم، وإصلاح نظم بناء المدارس، والتأصيل المؤسسى للامركزية".
- <u>**الحزمة الثالثة**</u>: وتضم برامج تأكيد عدالة الإتاحة فى نظـــام التعلـــيم "تـــستهدف المراحل التعليمية المختلفة" والتعليم الموازى للتعليم النظامى – الأساسى وبرامج نوعية أخرى.

من متابعة الوثيقة يلاحظ **تجانس** الأهداف السياسية للإصلاح سابق الإشارة إليها أعلاه مع "المداخل الاستراتيجية" للإصلاح؛ حيث يلتزم معدو الوثيقة **بترتيب** المداخل حسب **ترتيـــب** أهداف الإصلاح وكذلك **ترتيب** حزم البرامج الثلاثة سابق الإشارة إليها. ولبلـــورة **دلالـــة** الترتيب السابق **يمكن إعادة صياغة الأمر على النحو التالى:**

- **الجودة لها الأولوية فى ظل تطبيق المعايير القومية للتعليم – والإصلاح المتمركز على المدرسة – وتشجيع التميز وتمهين الوظائف التعليمية.**
- **يليها فى المرتبة الثانية:** **اللامركزية والمحاسبة – مع تعميم التجارب الناجحة – وتقوية الشراكات.**

من تأمل الأهداف السياسية وحزم البرامج نجد أن برامج **اللامركزية** تأتى **تالية** للجـــودة ، ومن مراجعة حزمة البرامج فى المرتبة الثانية، يلاحـــظ أن التأصيل المؤسسى جاء فى **المقام الأخير**، يسبقه برامج فرعية تهدف إلى تحـــسين إدارة الإصـــلاح والتغييـــر وإدارة العملية التعليمية. وهذا يؤكد الاستخلاص الذى سبق بيانه من كون اللامركزيـــة **وســـيلة وليست هدفاً** فى المقام الأكبر.

ومن فحص حزمة البرامج فى المرتبة الثانية نجد **ترافق اللامركزية** مع **المحاســـبة** فـــى نفس العنوان، ومن قراءة باقى الفصلين الثانى والرابع فى الاســـتراتيجية، يمكننـــا **إعـــادة**

السياق العام للحديث وإعادة ترتيب الإصلاحات الإدارية واللامركزية المؤسسية ليصبح كما هو بين بالجدول (٢):ـ

الجدول (٢) ترتيب أولويات محور الإصلاح

المؤدية إلى اللامركزية في فصول الإستراتيجية

⇐ إعادة أدوار المركز والمستويات الوسيطة والمدرسة	فى المرتبة أولى
⇐ نقل المسئولية والمسائلة إلى المدرسة مباشرة	فى المرتبة الثانية
⇐ ربط اللامركزية على مستوى المدرسة بالمحاسبة الإدارية والمالية	فى المرتبة الثالثة
⇐ تقليص المستويات الإدارية الوسيطة وإعطائها دوراً رقابياً (سواء أكانت المديريات بالمحافظات أم الإدارات التعليمية) ⇐ الرقابة والسيطرة على المدرسة بواسطة المعايير القومية ومن خلال الإدارات والمديريات وعن طريق وحدات ذات طبيعة خاصة داخل المدرسة	فى المرتبة الرابعة

وبناءً على البند الأخير سيتم عمل **موازاة بين الرقابة المركزية واللامركزية** بحيث يعمل كلاهما فى **آن واحد.**[١١] وقد يكون لهذا المنطق وجاهته النابعة من واقع التعليم فى المدارس حالياً، ولكنه هدف **لا يعلن** صراحة عما آل إليه حال التعليم الآن من جهة، ويستتر تحت ستار دعائى للديمقراطية والمواطنة المرتبطة باللامركزية كواجهة مرغوبة عالمياً من الجهة الأخرى. **وقد تحمل** فكرة حصول المدرسة على شهادة الجودة وتركها لتسيير أمورها بنفسها فكرة **إلقاء اللوم** على المدرسة وليس نظام التعليم أو الوزارة.[١٢] كذلك، قد تكون من دلالات هذه الرؤية تصفية المستويات الإدارية الوسيطة وتدنيتها إلى **أقصى** حد ممكن، وهذا الإجراء لا اعتراض عليه من حيث المبدأ، ولكنه جاء مستتراً بدون إشارة إلى الإجراءات التحويلية لشاغليها.

ج- الفاعلون في اللامركزية والداعمون لها

لا يرد ذكر لفظ "الفاعلون" في الوثائق الثلاث محل التحليل، والألفاظ الدالة عليها هي "الأدوار" "مسئوليات التنفيذ" "المسئوليات الجديدة" (للجهة)، وجميعها ألفاظ نابعة من منطق إداري لعمليات الخطة أكثر من كونها ألفاظ نابعة من منطق مجتمعي تشاركي لها، وهذا بدوره يرسخ سلبية الداعمين. ويمكن تقسيم الفاعلين في اللامركزية حسب أدوارهم ومستويات تأثيرهم على النحو المبين بالجدول (٣) كما يلي:

الجدول (٣) الفاعلون والداعمون للامركزية في المستويات الإدارية المختلفة

الفاعلون في التخطيط للامركزية على المستوى المركزي – القومي[١٣]	▪ وزارة التربية والتعليم: التي أصدرت الإطار العام للسياسات المستقبلية لتطوير التعليم في مصر في مارس٢٠٠٦– وأنشأت وحدة للسياسات والتخطيط الاستراتيجي في مارس ٢٠٠٦ ▪ أعد الخطة فريق عمل من الخبراء الوطنيين بدعم فني من الجهات التالية: معهد التخطيط الدولي التابع لليونسكو – منظمات الأمم المتحدة – وكالات التنمية التابعة للدول الصديقة
الفاعلون في تنفيذ اللامركزية على المستوى المركزي – القومي	▪ وحدة التخطيط الاستراتيجي بوزارة التربية والتعليم[١٤] ▪ منتدى المحافظين لتطوير التعليم (بعضوية المحافظين ووزراء التعليم والمالية والتنمية الإدارية والتنمية المحلية – مع العمل على إنشاء سكرتارية فنية للمنتدى بديوان عام الوزارة – وتكليف المحافظات بالاتصال به)[١٥] ▪ مكونات الخطة (بالفصل الرابع) والبرامج الفرعية لها تحدد الفاعلين في كل مستوى وهم "الجهات الإدارية ذات الاختصاص"[١٦] ▪ تشير إحدى الوثائق إلى أن سوف يتم "تشكيل لجنة تعمل تحت إشراف وزارة التربية والتعليم مكونة من (وزارة التربية والتعليم – وزارة المالية – وزارة التنمية الإدارية – الجهاز المكزي للتنظميم والإدارة) أو عن طريق اختيار أحد الجهات المتخصصة تعمل تحت إشراف الوزارت المعنية لتنفيذ" عدة مهام منها مثلاً "إعداد خطة تنفيذية للبرنامج في

	ضوء التخطيط الاستراتيجي – تحديد الفترة الزمنية اللازمة للانتقال لكل مستهدف – استصدار القرارات واللوائح اللازمة.[١٧] ▪ توجد عدة لجان مشكلة فى الوزارة لتقديم المزيد من المقترحات بشأن التوجه نحو اللامركزية، ودعم المشاركة المجتمعية والابتكارات التعليمية (من بعض الشخصيات فى الوزارة وفى المنظمات غير الحكومية ومن بعض رجال الأعمال)[١٨]
الداعمون للامركزية على المستوى المركزى- القومى[١٩]	▪ الحكومة ▪ الحزب الوطنى ▪ مجلس الوزراء (الذى أقرها بشكل مبدئى فى جلسته بتاريخ ١٧ أبريل ٢٠٠٧) ▪ مجلس المحافظين (عرضت عليه فى ١٦ مايو ٢٠٠٧) ▪ لجنة التعليم بمجلس الشورى (حيث نوقشت فى فى ١٢سبتمبر ٢٠٠٧ وتمت الموافقة عليها "وكان هذا بمثابة حافز مشجع لها")
الفاعلون فى التخطيط للامركزية وتنفيذها على مستوى المحافظات	▪ إنشاء مجلس للتعليم على مستوى المحافظات برئاسة المحافظ وعضوية ممثلين عن المجتمع المدنى والقطاع الخاص والجامعات والمتخصصين والمجالس المحلية لمتابعة إدارة العملية التعليمية والتخطيط لها لا مركزياً.[٢٠] ▪ لا يتضح بالوثائق فيما إذا كانت المحافظات قد أنشأت وحدات للتخطيط الاستراتيجى لها، أم لا؟ ولكن فى وثيقة مبارك والتعليم يجد القارىء أن هناك محافظات تسع قد بدأت تجربة "بناء خططها الاستراتيجية لا مركزياً" و"للمحافظة أن تبدأ التطبيق فى إدارة واحدة أو أكثر كنموذج إرشادى".[٢١]
الفاعلون فى التخطيط للامركزية وتنفيذها	▪ تنقسم مستويات تنفيذ اللامركزية إلى المستوى القومى – مستوى المحافظات – ثم مستوى المدرسة . وفى موضع

على مستوى الإدارات	آخر من الحديث نجد مستوى المدرسة – مستوى الإدارات – مستوى المحافظات (المديريات) ثم مستوى الوزارة.[٢٢] والفاعلون **كيانات إدارية كلية** هم المديريات والإدارات.
الداعمون للامركزية على مستوى المحافظات والإدارات	▪ **لا يوجد فى الوثائق إشارة للجهات الداعمة فى هذا** المستوى، علماً بوجود لجان التعليم بالمحليات والتى يفترض أن تلعب دوراً رقابياص علوة على دورها الاستشارى فى تحديد الاحتياجات) ▪ **أنشأت الوزارة** وحدة دعم الجميعيات الأهلية على مستوى المديريات والإدارات لدعم **المشاركة المجتمعية** (أحد المفاهيم الفرعية المرتبطة باللامركزية) [٢٣]
الفاعلون فى التخطيط للامركزية وتنفيذها على مستوى المدرسة[٢٤]	▪ **الكيان الكلى** للمدرسة **كوحدة واحدة** ▪ نظام الإدارة المتمركز على المدرسة – مجلس الأمناء – والاتحادات الطلابية (فى بعض الوثائق) وفى وثائق أخرى لا يرد ذكر لاتحادات الطلاب ▪ إسهام المنظمات غير الحكومية التى تقدم ابتكارات ومبادرات تعليمية متنوعة لها أثر فى اللامركزية ▪ إسهام ملاك جدد (من القطاع الخاص) ▪ إسهام الهيئات الدولية بصبغ تعليمية جديدة ومتطورة(مثل مشروع مبارك – كول)
الداعمون للامركزية على مستوى المدرسة	▪ لا يوجد إشارة لوجود داعمون فى هذا المستوى

أهم الجوانب **الإيجابية** فى التخطيط الاستراتيجى للتعليم؛ أن كل مستوى من مستويات الهيكل الإدارى العام للدولة وللوزارة **يتناسب معه** فئات الفاعلين والداعمين. أما أهم **السلبيات** فهى:ـ

- لا يوجد داعمون على مستوى الإدارات، ولا على مستوى المدرسة.

- أن الوزارة قد حولت دعم المحافظات إلى دعم مركزى عن طريق آليـة إداريـة محددة، ولا شك بوجود بدائل أخرى لتنظيم العلاقات والمعلومات بـين الـديوان المركزى ودواوين المحافظات.

- وبالمثل امتصت الوزارة دعم المنظمات غير الحكومية بإنشاء إدارة لهـا داخـل كيان الوزارة. وبالتالى؛ على أى مشروع تقدمه هذه المنظمات الرجوع لـلإدارة وفروعها، إلى جانب وزارة التضامن الاجتماعى وإشرافها. ومن وجهـة النظـر هنا لا يكون هذا دعماً للجمعيات إنما تنسيقاً للعلاقات، وهذا المنطق أيضاً لا يفتح الباب كى تعمل الجمعيات الأهلية كنصير أو داعم للمدرسة على مستوى الحى أو الإدارة.(٢٥)

- ومن المهم تأمل الدلالة الاجتماعية والسياسية للفاعلون؛ فهـم علـى المـستوى المركزى شخصيات وأفراد من قمة الجهاز الإدارى والفنـى للدولـة أو/و مـن ينتقيهم سيادة الوزير أو رئيس مجلس الوزراء (فى حالة المحافظين). ولايوجـد أى إشارة إلى طرائق أخرى فى الاستقرار على هذه الشخـصيات أو اللجـان أو فرق العمل أو الهيئات الاستشارية مثل؛ الإعلان أوالمسابقة أو العطاء، وخلافـه من طرائق يتضح بها أهلية وجدارة الجهة محل الاختيار لتنفيـذ المهـام التـى تحتاجها الوزارة، إلى جانب إزالة الشك عن كون العلاقـات الشخـصية أساسـاً للاختيار.

- الفاعلون على المستويات الإدارية الأخرى هم كيانات إدارية كليـة. والـرأى أن مستوى الإحالة إلى الإدارة كوحدة لا يجوز فنياً من جهة، كما يوحى بـالغموض الفكرى ويضفى طابعاً دعائياً على موضع الحديث من الجهة الأخرى.

- وجود عبارة "تشكيل لجنة" فى كثير من المهام – وتحت بنـد الأنـشطة" يزيـد الغموض بخلاف الإحساس بتضارب الأدوار والجهات؛ ولا يغيب عـن الـذهن مشكلات اللجان وما تستنفذه من موارد مالية ومخصصات.

د ــ أسلوب الانتقال إلى اللامركزية، ومفهوم التغيير الثقافى المطلوب من وجهة نظر الخطاب الرسمى

تتفق الوثائق الثلاث محل التحليل هنا على ضرورة **الانتقال التدريجى إلـى اللامركزيـة**، ولكنها تختلف حسب المبررات

- ففى وثيقة السياسات المقدمة إلى مؤتمر اليونسكو، ووثيقة مبـارك والتعليم يستخلص القارئ أهمية عنصر الوقت اللازم لتحويل الاستراتيجية إلـى خطـط وواقع يتم تنفيذه. كما يشار أيضاً إلى أهمية التجريب وانتظار نتائجـه واكتساب خبراته، واحتياج المحافظات إلى دعم مركزى وتدريب كـى يمكنهـا التخطيط لنفسها لا مركزياً.[٢٦] وكلها اعتبارت لها وجاهتها ومتفق عليها.
- وفى وثيقة الاستراتيجية نجد العبارات التالية (التى تم التشديد عليها): "سوف تتبع الوزارة أسلوباً مرحلياً وتدريجياً فى تنفيذ التحول إلى اللامركزيـة يتوافـق مـع السياق العام لتسيير شئون الدولة والمجتمع، **ويتجنب الطفرات والـصدمات التـى تخلق مساحات لاحتمالات غير مأمونـة العواقـب مـع المـستويات التربويـة والشعبية**. ومن ثم فإن ترجمة الخطة الاستراتيجية إلى خطة تنفيذية سيرتكز على منهجية التدرج والمرحلية والحوار مع كافة المعنيين لخلق إجماع وطنى مرتكـز على ضرورة التغيير". كذلك نجد العبارة التالية: "وسيكون لزاماً تطـوير وتنفيـذ استراتيجية للتسويق الاجتماعى تضمن تعبئة الدعم السياسى والاجتماعى لجهـود الوزارة فى عملية التطوير وإعادة الهيكلة، وتقلل من احتمالات وجهود مقاومـة التغيير، وتوضح أهمية الإصلاح وعلاقته بمستقبل الأجيال الحالية والقادمة".[٢٧]

وعليه؛ يعى المخططون هنا أهمية العامل الثقافى فى تقبل التغيير، وهـو عامـل مهم لأن اللامركزية والمشاركة والمواطنة لها إيجابيات ولها تبعات على المواطن والدولة معاً. ولكن الملاحظ هنا التشديد على فكرة تجنـب الـصدمات ومقاومـة الاحتمالات غير المأمون عواقبها، وحيث إن اللامركزية جوانبها الإيجابية تكمن فى **الوعد** بأن المواطن له مكانته وصوته و**الأمل** بمـشاركته التطوعيـة، فلابـد والحال هذه من التفكير فى الجوانب السلبية التى يحسب لهـا المخططـون ألـف

حساب. فهل تكون مثلاً بأن مدير المدرسة قد يسئ سلطته فـي تعيين وترقية المدرسين، وهل تكون بأن المحافظات ذات الموارد المحدودة ستجد صعوبات فى تعبئة الموارد الإضافية؟ وهل ستكون أن المركز سيتراجع عن زيادة التمويل ويترك التحدى للمحليات؟ إن التخطيط الاستراتيجى الرشيد لابد أن يحسب العوائق والتحديات المحتملة حتى يصيغ حساباته المستقبلية فى صورة أهداف تعالج هذه المشكلات.(٢٨)

- ونظراً لأهمية العامل الثقافى فى التغيير كأحد أهم التحديات التى يرتبط بها تغيير الأدوار وقبول مسئوليات جديدة يُبنَى عليها الشفافية والمحاسبية الذاتية فى المقام الأول؛ فمن المتوقع لمن يفحص الاستراتيجية أن يجد إشارات محددة لماهية التغيير الثقافى المطلوب.

هذه الإشارة موجودة تحت عنوان: متطلبات نجاح الخطة الاستراتيجية "١- ثقافة داعمة للتغيير: بغرض الانتقال من نموذج تربوى تقليدى استمرت هيمنته لمدة طويلة، يكرس الحفظ والتلقين إلى نموذج تربوى حديث يربط مصر بمستقبل أرحب تستطيع فيه الأجيال الجديدة من ممارسة التفكير الناقد والإبداع، لذلك لابد من وجود إعلام داعم يعمل على بناء ثقافة مستنيرة تساند إحداث هذه النقلة النوعية".(٢٩)

وتأسيساً على ما سبق، نجد فى الخطة الكثير من الإشارات إلى الجهد الإعلامى المطلوب. وهذا جهد يذهب أغلبه هدراً من جهة، ويتجه وجهة تبتعد كثيراً عن المطلوب لإحداث التغيير الثقافى المطلوب من جهة أخرى. وسيرد الحديث فى باقى الفصل عن ماهية التغيير الثقافى ومتطلباته لإحداث لا مركزية ديمقراطية تشاركية.

٢ ــ الرسالة الثقافية لبعض التشريعات بشأن اللامركزية

بعد ما تم فحص مفهوم اللامركزية وأهميتها وأهدافها والفاعلون فيها والداعمون لها فـــي الوثائق الرسمية الدالة عليها، يتم الآن الانتقال إلى بلورة تلك العناصــــر علـــى مـــستوى التشريعات من قوانين وقرارات بشأن اللامركزية، لذا؛ يناقش هذا المحور ما يلـــي مـــن نقاط:ـــ

- رؤية الوثائق الرسمية للتشريعات المهمة فى تحقيق اللامركزية، والإشـــارة إلـــى مغزى تلك الرؤية وأوجه الصواب والسلبيات فيها.
- درس مسئوليات وصلاحيات كل من الفاعلين والداعمين فى اللامركزية حـــسب منطوق التشريعات وقد تم الأخذ باللفظ الفنى الدال على كل مـــنهم (المحـــافظ – السطات والاختصاصات – الوزير – المجالس فى المحافظة).
- الانتقال إلى نقطة علاقة التشريع بالهيكلة، وتخصيص الحديث فى أحـــد نمـــاذج المشاركة المجتمعية فى التعليم ألا وهو مجالس الأمناء والآباء.

أ ــ القوانين والقرارات المتصلة باللامركزية

من المهم ملاحظة أين ومتى يشار إلى القانون فى الوثائق المختلفة، وما القـــوانين التـــي يرى متخذ القرار أهميتها فى اللامركزية، وتفصيل ذلك كما يلى:ـــ

- تشير الوثيقة المقدمة إلى مؤتمر اليونسكو إلى السياق القانونى للامركزية عبـــر محاور ثلاث هى:

أ- المحور الأول يؤكد على أهمية الصلاحيات التى منحها قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ وتعديلاته، وقانون المحليـــات رقـــم (٤٣) لسنة ١٩٧٩ وتعديلاته وبـــصفة خاصـــة المـــواد (٢٧) و(٧٠٧). فالمحافظة تدير كافة أنشطة الخدمات التى تقع فى نطاقها – كما أن سلطات المحافظ تماثل سلطات الوزير – وإلى جانب ذلك فالمحليات

مسئولة عن إنشاء وتأثيث المدارس وإدارتها (باستثناء المدارس الخاصة ومراكز التدريب المهنى).

ب- المحور الثانى يشير إلى القرارات التى اهتمت بتقنين التوسع والازدياد فى المشاركة المجتمعية عبر أشكالها المختلفة (مثل قرار تأسيس إدارة المنظمات غير الحكومية بالوزارة عام ٢٠٠٠).

ت- المحور الثالث يشير إلى القرار رقم (٢٦٢) لسنة ٢٠٠٣ الخاص بتفويض بعض السلطات للمستوى المدرسى (كسلطة إنشاء وحدات جديدة بالمدرسة).

- أما وثيقة مبارك والتعليم فتحيل من يتابعها إلى محورين:

أ- التأصيل المؤسسى للامركزية الذى بدأ فى مرحلته الأولى على مستوى الوزارة بالقرار رقم (٩٧) لسنة ٢٠٠٦ الخاص بتأسيس وحدة السياسات والتخطيط الاستراتيجى على مستوى الوزارة.

ب- القرارات المرتبطة بتحقيق اللامركزية على مستوى المدرسة (وتخص نظم الإدارة المتمركزة على المدرسة – مجلس الأمناء – الاتحادات الطلابية).

- وتتخذ وثيقة الاستراتيجية موقفاً شاملاً من القوانين والقرارات؛ فكل هدف فرعى من أهداف برنامج "التأصيل المؤسسى للامركزية" يتضمن الحاجة إلى اتخاذ قرارات جديدة وتغيير ما هو قائم، كذلك يجد القارىء تشابكات قطاعية عديدة بين أبعاد البرنامج فى مكوناته وأهدافه الفرعية، ويتضمن ذلك بالضرورة إدراكاً واعياً لمدى تأثير صناعة القرار وماهيته على تلك الأبعاد، وهو أمر جيد فى وضوحه وتحديده.

عند مقارنة الوثائق الثلاث ببعضها البعض يلاحظ تجانساً بين الوثيقتين الأخيرتين، منبعه الاتفاق على مضمون اللامركزية وآلياتها ممثلة فى:

- إعادة هيكلة بين الوزارة – والمديريات – والمدرسة.

- وهى الاتفاق على أن التشريع هو الوسيلة الرئيسة فى التنفيذ.
- وهى نقل بعض السلطات والصلاحيات إلى المدرسة بحيث تتحمل المسئولية وتخضع للمساءلة – وبحيث يتم ربط الماليات بالكفاءة.
- وهى توسيع نطاق مشاركة ما اتفق على كونه المجتمع المدنى فى التعليم (منظمات غير حكومية – تجريب مع معونات الدول الصديقة والمؤسسات العالمية كاليونيسيف – القطاع الخاص).

والمتأمل للوثائق الثلاث لابد وأن **يتساءل** عن **العلاقة** المنشودة بين قانون التعليم وتشريعاته من جهة، وقانون المحليات من الجهة الأخرى؛ حيث إن إعادة الإشارة إلى تلك العلاقة وبيان المواضع التى تحتاج إلى تأكيد أو تغيير تعتبر من الأمور المحورية فى اللامركزية.

هنا، يجب **التشديد** على أن الوثيقة المقدمة فى مؤتمر اليونسكو – المنعقد فى الهند – نوهت إلى أن صلاحيات المحافظ تماثل صلاحيات الوزير وإلى مساحة الحرية المتروكة للمحافظة فى الأمور المشار إليها عاليه.(٣٠) ومن جهة مقابلة تشير وثيقة الاستراتيجية إلى القانون رقم (٤٣) لسنة ١٩٧٩ فى موضع واحد فقط، ومجال الاهتمام هو **فض الالتباس بشأن نطاق اختصاص المديرية حسب قانون المحليات ولائحته التنفيذية**.(٣١) وبالتالى **أغفلت العلاقة** بين القانونين، فهى **ليست** بذات **أهمية**.(٣٢)

ولكى يمكن تبيُّن أولويات **تشريعات اللامركزية** فمن المستحسن تلخيص برنامج التأصيل المؤسسى للامركزية تلخيصاً تتضح فيه الصورة الكلية للتشريعات المرغوب تعديلها أو تغييرها إلى جانب بيان مواطن تأثيرها المتوقع، وهو ما يوضحه الجدول (٤): –

الجدول (٤)

التشريعات محل الاهتمام في "برنامج التأصيل المؤسسي" والنتائج المتوقعة منها

الهدف (*)	القانون و/أو القرار المرتبط به
٤-١ دعم القدرة المؤسسية للوزارة فى مجال التخطيط الاستراتيجى والسياسات	✓ **مراجعة القرارات واللوائح** ذات الصلة ✓ **إعداد المهام وبطاقات الوصف** بالمشاركة مع المعنيين – **مراجعة هيكل** الوظائف والمهام الوظيفية ✓ عرض المقترح على **مستوى صنع القرار** وجهات الاختصاص خارج الوزارة
من الهدف ٤-٢ (**إعادة هيكلة المراكز والأجهزة المساندة**) إلى الهدف ٤-٥ (دعم القدرة المؤسسية للقطاعات العاملة فى مجال التعليم عام – تجريبى – صناعى – مجتمعى)	✓ مضمون البند ٤-١نفسه
٤-٦ دعم مراكز التدريب بالمحافظات (أنظر الفصل الخاص بالموارد)	✓ إعادة النظر فى **القرارات المنظمة لتبعات الإدارات المعنية** ✓ وضع اختصاصات واضحة لهذه التقسيمات ✓ **اعتماد القرارات** والهياكل المنظمة
٤-٧ دعم عملية تطوير المناهج وإنتاج المواد التعليمية	✓ مضمون البند ٤-١ نفسه
٤- ٨ دعم القدرة المؤسسية لوزارة التربية والتعليم فى مجال العلاقات العامة	✓ تقديم مقترح لمستوى **صنع القرار** لإبداء الرأى فيه

* الأرقام الواردة على جانب الهدف تشير على ترقيمه بمتن الاستراتيجية

٤-٩ دعم الإدارة المتمركزة على المدرسة (كوحدة تنظيمية) (التدريب – المكتبات ونظم الاتصال)	✓ بلورة المقترح كجزء من إعادة الهيكلة ✓ إعادة النظر فى القرار الوزارى رقم ٢٥٠ لسنة ٢٠٠٥ الخاص بالإدارة المدرسية ✓ **إعادة صياغة القرارات المنظمة واعتمادها من السلطات المختصة**
٤-١٠ تطوير منظومة التوجيه الإدارى على المستويات التنفيذية	✓ برامج تدريب ✓ عمل دليل إجرائى للقرارات الإدارية واللوائح المنظمة للعمل داخل المدارس
٤-١١دعم السلطات الإدارية للمدارس (مع التركيز على برامج تدريب الإدارة بحيث تتمكن من إعداد الأوامر الفرعية)	✓ **تفعيل القرار الخاص بمجلس الأمناء بأحقية المدرسة فى التعاقد لسد العجز"** ✓ تفعيل القرار الوزارى رقم (٢٥١) لسنة ٢٠٠٥ بشأن أحقية الوكلاء والنظار فى نصاب الحصص الأسبوعية ✓ **إعداد لائحة داخلية للمدارس** ✓ تفعيل الحكومة الإلكترونية
٤-١٢ زيادة الفاعلية للمستويات التنفيذية فى القدرة على تطبيق القوانين والقرارات على كافة المستويات **ويتبثق من هذا الهدف** ٤-١٢-١ تفعيل القوانين والقرارات المرتبطة بمبدأ اللامركزية لدعم المؤسسة التعليمية ٤-١٢-٢ التغلب على تنوع تفاسير القرارات الوزارية بحيث لا تحتمل أكثر من تفسير	✓ تفعيل وإعادة صياغة القرارات الوزارية المتعلقة بوظائف الإدارة المدرسية (٢٥٠، ٢٥١، ٢٥٣ لسنة ٢٠٠٥، و٢١٣ لسنة ١٩٧٨) ✓ **إعادة النظر فى المادة ٨ من القانون ٤٧ لسنة ١٩٧٨ والمادة ٩٣ من اللائحة التنفيذية للقانون ٤٣ لسنة ١٩٧٩** ✓ تحديد **الجهة المسئولة عن تفسير** القرارات الوزارية ✓ **إعداد مذكرات تنفيذية وتفسيرية للقرارات** وتجريبها على المديريات لمدة ثلاثة أشهر.

٤-١٣ دعم القدرة المؤسسية لـوزارة التربية والتعليم فى مجالات الـشئون المالية والإدارية	- إعداد كوادر قادرة على صنع الـسياسات وتحديـد الأولويات وإعداد الميزانيات - **وضع آلية لتحديد أولويات الخطة والحصول علـى موافقة الوزير على هذه الأولوية** - **إنشاء** وحدة للمراجعة والتدقيق الإدارى (الترجمـة **منقوصة** لأن المقصود التـدقيق المـالى والإدارى (Audit management unit) - وضع **اختصاصات واضحة محددة تعبر عن سياسة الوزارة نحو اللامركزية المالية والإداريـة** علـى مستوى (المدرسة – الإدارة – المديرية) - إعداد بطاقات الوصف الوظيفى – وتقديم المقتـرح فى سياق إعادة هيكلة ديوان عام الوزارة
٤-١٤ بناء المعايير التى يمكن مـن خلالها ربط الموازنة بالأداء	- **إعداد أدلة ونماذج لكـل مـن الخطـة ومـشروع الموازنة والقوانين والقرارات المنظمة** لإعداد كـل منهما - **التعريف بتلك القوانين** والاتفاق على أنها **تتناسب مع "كل ظروف التشغيل الحالية"** - إعادة صياغة المتعارض والمتداخل والمعوق غيـر المستخدم منها لجعله أكثر فاعلية. - تأهيلها "**بإضفاء الشرعية عليها من خلال الجهـات التشريعية ذات الصلة**"
٤-١٥ وضـع نظـام مؤسـسى للامركزية الماليـة علـى مـستوى المدرسة، وربط الاعتمـاد التربـوى بالأداء المالى	- **مراجعة القرارات واللوائح ذات الصلة التى تحـدد أوجه الصرف على مستوى المدرسة** - تعديل القرارات مع الجهات المعنية (وزارة الماليـة والجهاز المركزى للمحاسبات) - تعديل الواجبات والمسئوليات الخاصـة بـالإدارات ذات الصلة – والمدرسة - **إعداد لائحة جديدة تمكن المدرسة** من إعداد موازنة

	وميزانية وحساب ختامى مقترن بخطة تحسين المدرسة ✓ **إعداد الدلائل المرجعية الخاصة بتفعيل هذه المهام على مستوى المدرسة.**

تؤكد المراجعة المتأنية للبرنامج والتشريعات ما سبق استخلاصه بشأن مفهوم اللامركزية وأولويات تطبيقها. وأهم الإيجابيات فى البرنامج: –

١. **وجود إطار واضح يحكم النتائج المتوقعة.**

٢. **التفات متخذ القرار ومخططى الاستراتيجية إلى العوائق التى تحول دون تطبيق التشريع؛ فكان علاجها الأدلة والشروح التفسيرية، وتدريب المعنيين فى قطاعات التوجيه والمتابعة (بالنسبة للمستويات الإدارية العليا) وكذلك تدريب قيادة التنفيذ** على مستوى المدرسة، والأخذ بأسلوب التجريب الميدانى لبعض التشريعات الجديدة (مدة زمنية محددة) قبل اعتمادها نصاً وتفسيراً.

٣. التجديد فى علاقة التشريع بالتنفيذ والتسلح بأدوات متطورة فى متابعة التنفيذ والتحقق منه.

٤. ربط الأداء بالمحاسبة مالياً يقصد به إرساء العدالة فى العمل وهو إجراء مرغوب.

ومن المهم الآن بلورة المزيد من الأبعاد **بشأن اللامركزية المقصودة**، وتوضيح ما يمكن فهمه من العبارات واردة فى البرنامج، كما يلى:ـــ

١. **الآلية الرئيسة للانتقال** إلى اللامركزية هى **صدور تشريعات مركزية** سواء عن طريق رئيس الجمهورية أو رئيس مجلس الوزراء أو الوزير. **ولا** توجد **آليات أخرى** يُعتَمد عليها. **ولا ينبثق التغيير عن اجتهاد جهاز إدارى– فنى معنى بالأمر** لأن؛ كل مشروع قانون موكَّل وضع تفصيلاته إلى لجنة. وكان الأجدر بذلك إحالة الموضوع إلى أفراد [مرشحين أومنتقين] حسب مسابقة داخل

الجهاز الإدارى أو/ و يوكل الأمر إلى الإدارة الفنية للكيان المعنى فهـو الأولـىَ بإحداث التغييرات الهيكلية المنشودة.

٢. **عبارات** عدة استخدمت فى البرنامج **تنضوى على معانى تخـالف** فكـرة إعـادة صياغة العلاقات بين الوزارة وبين المحافظات و/أو بين الـوزارة والمـديريات والمستويات الإدارية الأخرى نحو اللامركزية من وجهة النظر هنا.

أ- **العبارة** "٤-١٢ زيادة الفاعلية للمستويات التنفيذية فى القدرة على تطبيق القوانين والقرارات على كافة المستويات "

- تعنى أن المخططين يرون **فى المستويات الأخرى كافة** – بخلاف المركز – **مستويات تنفيذية**. (فأين هذا من التخطـيط الإقليمـى ومن سلطات المحافظات فى علاقتها بـالمركز؟وأين هـذا مـن المستويات الإدارية المختلفة هبوطاً إلى المدرسة؟)

ب- **العبارة** "إعادة النظر فى المادة ٩٣ من اللائحة التنفيذية للقانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩"، تعنى إعادة النظر فيما يلى:" تضع كل محافظـة هياكـل تنظيمية لها ويعتمدها المحافظ بعد أخذ رأى الجهاز المركـزى للتنظـيم والإدارة وبمراعاة أن يكون لكل مديرية من مديريات المحافظة هيكـل تنظيمى مستقل يشمل جميع العاملين فى مجال اختصاصاتها – كما تضع المحافظة جداول لوظائف وحدات الإدارة المحلية ترفـق بهـا بطاقـات وصف كل وظيفة وتحديد واجباتها ومسئولياتها" "وترتب هذه الوظـائف فى إحدى المجموعات النوعية" "ويصدر قـرار مـن رئـيس الجهـاز المركزى للتنظيم والإدارة باعتماد هذه الجداول".[٣٣]

- **المطلوب** فى التخطيط أن "يتم نقل الاختصاص لمـستوى الإدارة والمدرسة فى إطار معايير إدارية تضعها الوزارة بالتنـسيق مـع الوزارات والأجهزة المعنية".

- أى أن المستهدف نزع الاختصاص من المحافظة والمحافظ وإحالته إلى وزارة التربية والتعليم، لكى تتمكن الوزراة من المراقبة فى ظل المعايير، فلا يتصور أن تأخذ المدرسة اختصاص التوصيف الوظيفى للمهن بنوعياتها المختلفة. وقد يكون لهذا الأمر وجاهته ولكن أليس للمحافظة دورٌ رقابىٌ على الأداء ورأىٌ بشأن معاييره؟

ت- العبارات "٤- ١١ دعم السلطات الإدارية للمدارس مع التركيز على برامج تدريب الإدارة بحيث تتمكن من إعداد الأوامر الفرعية" و" إعداد لائحة داخلية للمدارس"و"إعداد لائحة جديدة تمكن المدرسة من إعداد موازنة وميزانية وحساب ختامى مقترن بخطة تحسين المدرسة" و"إعداد الدلائل الخاصة بتفعيل هذه المهام"

- تعنى أن المدرسة سلطاتها فى القرارات الفرعية فقط، وليس لها قرار استراتيجى، كما أن المدرسة ستسير على نهج حددته اللوائح – وهى النظم الداخلية. مما يعنى أن اللامركزية من حيث هى توسيع نطاق صلاحية اتخاذ قرار مهم يتخذه المسئول عن مستوى كان تنفيذياً فى السابق (مثل مدير المدرسة) ليست مقصودة فى هذا المقام.

- الدلائل المرجعية واللوائح هما من الأدوات التى تدل على فقدان الثقة فى قدرة الطرف الآخر على الفهم والتنفيذ السليم، بخلاف التدريب الذى يرسى تعاقداً غير مرئيٍ وثقة ضمنية من طرف إلى آخر.

- الدلائل المرجعية واللوائح هما من الأدوات التى تقتل ابتكار المدير لتنظيم مدرسته، وورودهما معناه أن المطلوب هو أن يسير المدير على خطوط تم رسمها له، مما يفقده بعض حوافز العمل المطلوبة.

- والأكثر من هذا يمكن القول بأن الصياغات المحكمة للتشريعات واللوائح التنفيذية التى يريد متخذ القرار والمخططون صلاحيتها "لتتناسب مع كل ظروف التشغيل الحالية" قد تكون **سلاحاً ذا حدين.** لأنه لا يوجد نص تشريعى **صالح لكل** الظروف وإلا **فقد المرونة** المطلوبة، وهو جوهر المطلوب من التشريع كأداة لضبط وتنظيم حركة واقع معقد ومتغير.

ث- **العبارة** " تفعيل القرار الخاص بمجلس الأمناء بأحقية المدرسة فى التعاقد لسد العجز"

- توحى بالمضمون الحقيقى لمجالس الأمناء والآباء من حيث **نشدان الدعم المادى فقط.**

ب- الاختصاصات والصلاحيات ودرجات الحرية المتاحة لصانعى القرار فى منطوق التشريعات

لما كان أحد أوجه اللامركزية هو توسيع نطاق الفاعلين والداعمين للتعليم، وتفويض اختصاصات وسلطات للقيادات أو/و لفرق العمل فى المستويات الإدارية المتتالية وصولاً إلى المدرسة. فمن المفيد بهذا الصدد بيان هذه الأطراف، وبلورة حدود سلطاتها، ومسئولياتها واختصاصاتها، كما جاءت فى منطوق التشريعات ذات الصلة، وذلك لاقتراح بدائل بتصور كونها مفيدة لإحداث التغيير الثقافى المنشود نحو لامركزية ديمقراطية تشاركية.

سلطات الوزير

- حسب نص **قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١** للوزير السلطات التالية، يعاونه فى ذلك عدة هيئات وجهات كما يبينه الجدول (٥):ـ

الجدول (٥) سلطات الوزير والجهات المعاونة والداعمة له

سلطات الوزير	المادة	الداعمون – المعاونون
⇦ يخطط الوزير للتعليم ويرسم برامجه ⇦ يشكل الوزير مجالس نوعية منبثقة	مادة ٢	⇦ **يعاونه فى ذلك المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى** ⇦ الذى تولى **رئيس الجمهورية** إنشائه عام ١٩٨١
⇦ ويوافق على تشكيل مجالس محلية	مادة ٢	⇦ **المحافظ** يصدر قرار المجالس المحلية **بعد موافقة الوزير**
⇦ يحدد مدة السنة الدراسية وعدد الدروس والساعات بكل صف / يقر المناهج / عدد التلاميذ المقرر لكل صف	مادة ٥	⇦ عرض الأمر على المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى – **وطلب موافقته** ⇦ **يساعده المحافظون** فى تحديد توقيت بدء ونهاية العام الدراسى
⇦ يجوز للوزير إضافة بعض المواد الدراسية حسب مقتضيات تطوير التعليم أو وفقاً لتنوع البيئات المحلية	مادة ٥	⇦ بعد **أخذ رأى المحافظين – وموافقة** المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى
⇦ لوزير التعليم أن يقرر إنشاء مدارس لرياض الأطفال، وأن يحدد مواصفاتها ونظام الدراسة بها وما يجوز تقاضيه مقابل تنظيم التعليم بها	مادة ٨	⇦ بعد **أخذ** رأى المحافظين
⇦ لوزير التعليم أن يقرر إنشاء مدارس تجريبية	مادة ٩	⇦ **بعد أخذ** رأى المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى
⇦ يصدر الوزير قراراً **بطريقة** تشكيل مجالس الأمناء والآباء والمعلمين – واتحادات الطلاب **فى كل محافظة**	مادة ١١	⇦ **لا يعاونه أحد**

يلاحظ مما سبق أن الوزير اختصاصاته شاملة وتفصيلية "فالقانون يراعى المرونة فى التشريع وذلك بالتركيز على الأحكام العامة وترك التفاصيل للوائح والقرارات التنفيذية"[٣٤] وللوزير جهتان داعمتان هما:

- المحافظون ورأيهم استشارى حسب منطوق قانون التعليم، وقراراتهم فى التفصيلات، وفى ضوء اختصاصات ضيقة محددة بدقة، باستخدام أسلوب الحصر والتعديد فى صياغة العبارات.(٣٥)
- **المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى.**

يجتمع المجلس أربع مرات سنوياً على الأقل، بناءً على دعوة من وزير التربية والتعليم.(٣٦) وله وظائف ثلاث: الأولى رسم السياسات التعليمية العامة فى مجالات متعددة وشاملة [تضم إعداد المعلم – ودراسة الإطار العام للخطة والموازنة المرتبطة بها]. الوظيفة الثانية استشارية تتعلق بـ إبداء الرأى فى عدة مجالات أهمها تحديد مستويات الكفاية لهيئات التدريس– وضع نظم القبول بمراحل التعليم المختلفة. أما الوظيفة الثالثة فهى "الموافقة على عدة موضوعات"(٣٧) مثل تحديد مدة الدراسة وساعاتها وتوزيعات المواد وإقرار المناهج وتوقيت الامتحانات – إضافة أو إلغاء بعض المواد الدراسية – إنشاء مدارس تجريبية – تحديد الشعب والأقسام بالتعليم الثانوى.

وعليه، فالمجلس يعتبر جهة صياغة السياسات فى بعض المجالات العامة، ويتدخل بالموافقة أو الرفض فى أهم المجالات التنفيذية، بخلاف كونه جهة استشارية فى بعض القضايا. ويمكن اعتبار المجلس **تنفيذاً لأحد أوجه اللامركزية التى تأخذ منحى توسيع نطاق متخذى القرار** فى المستوى الإدارى المعنى؛ وهذا يعتبر اتجاه محمود نحو اللامركزية إذا كان موضع تنفيذ. والأمر الثانى الجيد فى القرار الخاص بتأسيس المجلس أن أعضائه هم رؤساء الكيانات الإدارية – فى الأغلب – **والبعض منهم** يختارهم المجلس، والبعض الآخر يختارهم الوزير.

يمكن الآن مناقشة بنداً مقترحاً: ألا وهو جدوى إصدار الوزير لقرار ما. فإذا كان إصدار القرار يعد ضرورياً [لأنه قرار سياسى أو استراتيجى، يتعلق بمجمل حركة التعليم – أو يتعلق بتجريب صيغ جديدة فى أى مرحلة من مراحل التعليم قبل الجامعى] فيمكن اعتبار القرار **سيادياً**: أى يستلزم إصداره **من قبل الوزير شخصياً** فى هذه الحالة يمكن تصنيف القرارات حسب سياديتها **من وجهة نظر البحث؛ [كما هو بالجدول ٦].(٣٨)**

الجدول (٦) تصنيف القرارات الوزارية حسب مدى سيادية القرار من وجهة نظر الباحثة

النطاق العام	تفصيلاته	مدى سيادية القرار	ملاحظات
الطفل والطفولة	أحكام حماية الطفل اللائحة التنفيذية لقانون الطفل السابق إنشاء مشروع تنمية وتطوير الطفولة المبكرة فى ج م ع وإصدار لائحته التنفيذية ندب (فلان) للعمل مديراً لمشروع الطفولة تشكيل مجلس إدارة مركز تنمية الطفولة بمدينة مبارك إنشاء لجنة عليا للتنسيق ومتابعة أنشطة الطفولة بالوزارة	سيادى	قانون قرار رئيس مجلس الوزراء قرار وزارى قرار وزارى قرار وزارى قرار وزارى
التعليم الخاص	منح تراخيص مدارس منع إقامة مراكز دروس خصوصية دون ترخيص إنشاء لجان للتعليم الخاص إنشاء مدارس لذوى الاحتياجات الخاصة تعديل بعض أحكام القرار الوزارى لسنة ١٩٩٣	سيادى	قرار وزارى للأعوام ١٩٨٨، ١٩٨٩، ١٩٩٩، ٢٠٠٠، ٢٠٠١، ٢٠٠٣
التدخين	حظر التدخين بالفصول	غير سيادى	قرار وزارى ١٩٩٤- ٢٠٠١
تأمين المنشآت	لجنة عليا – تحديد المسئولين عن الأمن بالمديريات	غير سيادى	قرار وزارى
	إضافة مواد دراسية حسب تنوع البنيات – إنشاء شعب جديدة فى مدراس التعليم الفنى ثلاث سنوات أو خمس سنوات – التصريح بإنشاء مدارس خاصة فى مرحلة التعليم الأساسى		غير سيادى
مشروعات التطوير مع الجهات المانحة	تشكيل لجنة عليا لإدارة وتنسيق مشروعات التطوير التى تتم بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم والهيئات والمراكز التابعة للوزارة والجهات المانحة	سيادى	قرار وزارى
إنشاء إدارات جديدة ترقية إدرات موجودة	تحديد مستويات وإنشاء الإدارات التعليمية بوحدات الإدارة المحلية	غير سيادى	قرار وزارى سنوى منذ عام ١٩٩٠
توصيف الوظائف هيكل المدرسة	تحديد معدلات ومستويات واختصاصات وظائف التوجيه والإشراف والإدارة المدرسية بمديريات التربية والتعليم بالمحافظات وديوان عام الوزارة	غير سيادى	قرار وزارى الأعوام ٢٠٠٣، ٢٠٠٤، ٢٠٠٥ معقد بين اختصاصين هما توصيف الوظائف وهيكل الإدارة التعليمية والمدرسية
المعلومات والبيانات	توحيد مصدر الحصول على البيانات والإحصاءات مركزيا على مستوى الوزارة بإنشاء جهاز متخصص – وعلى مستوى الإدارة التعليمية بوجود إدارة معنية، وعلى مستوى المدرسة ، بوجود وحدة مستقلة	سيادى	قرار وزارى

سلطات المحافظ بشأن التعليم

- حسب نص قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١[ومذكرته الإيضاحية]

الجدول(٧- أ) سلطات المحافظ في التعليم حسب نص قانون التعليم

سلطات المحافظ	المادة	الداعمون - المعاونون
⇦ يحدد بقرار من المحافظ موعد بدء الدراسة ونهايتها فى المحافظة، والإجازات التى تقتضيها الظروف المحلية – مع عدم الإخلال بأحكام المادة ٥ من هذا القانون ⇦ يجوز للمحافظ زيادة الحد الأقصى لعدد تلاميذ الفصل فى مدارس المحافظة بمختلف مراحلها، بما لا يجاوز ١٠% من العدد المقرر للفصل.	مادة ٧	⇦ لا يوجد من يعاونه فى هذا الأمر
⇦ تتولى الأجهزة المركزية للتعليم قبل الجامعى رسم السياسات العامة للتعليم ومهام التخطيط والتقويم والمتابعة العامة – مع مراعاة أحكام القانون الخاص بنظام الحكم المحلى ⇦ تتولى المحافظات العملية التنفيذية والمتابعة المحلية، كذلك إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الداخلة فى اختصاصها، وذلك وفق مقتضيات الخطة القومية للتعليم وفى حدود الموازنة المقررة ⇦ يجوز للمحافظة الإفادة من الجهود الذاتية للمواطنين فى تنفيذ خطة التعليم المحلية وفقاً لنظام يصدر به قرار من المحافظ المختص ..... ويجوز أن يتضمن ذلك إنشاء صندوق محلى لتمويل التعليم بالجهود الذاتية	مادة ١١	⇦ لا يوجد من يعاونه فى هذا الأمر ⇦ يشترط موافقة وزير التعليم

⇦ يتولى المحافظون كل فى دائرة اختصاصه إصدار القرارات اللازمة **لتنظيم وتنفيذ** الإلزام بالنسبة للآباء وأولياء الأمور على مستوى المحافظة، كما يصدرون القرارات اللازمة لتوزيع الأطفال الملزمين على مدارس التعليم الأساسى بالمحافظة.	**مادة ١٥**	⇨ لا يوجد من يعاونه فى هذا الأمر
⇦ لمن **يندبهم** المحافظ المختص من هيئة **الإشراف** والتوجيه الفنى بالأقسام التعليمية صفة الضبط القضائى فى تنفيذ حكم الإلزام	ماة ١٩	⇨ **يعاونه نظار** مدارس التعليم الأساسى / أو ينفذون المهمة

- حسب نص **قانون نظام الإدارة المحلية رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩[ومذكرته الإيضاحية، ولائحته التنفيذية]**

الجدول(٧- ب) سلطات المحافظ فى التعليم حسب نص قانون التعليم

سلطات المحافظ	**المادة**	**الداعمون – المعاونون**
⇦ يعتبر المحافظ **ممثلاً للسلطة التنفيذية** بالمحافظة ⇦ **يشرف** على **تنفيذ** السياسات العامة للدولة وعلى مرافق الخدمات والإنتاج فى نطاقها	مادة ٢٦	⇨ **المجلس التنفيذى** للمحافظة الذى يرأسه المحافظ شخصياً وبعضوية (نائب المحافظ ورؤساء المراكز والأحياء والمصالح والهيئات العامة) ⇨ **نواب المحافظين** المفوضين أو آخرين يراهم صالحين لذلك ⇨ **المجلس الشعبى المحلى المنتخب** **(المواد ٢٢، ٢٣، ٣٢،٣٣)**
⇦ يتولى المحافظ بالنسبة إلى جميع المرافق العامة التى تدخل فى اختصاص وحدات الإدارة المحلية وفقاً لأحكام هذا القانون جميع السلطات والاختصاصات **التنفيذية** المقررة للوزراء بمقتضى القوانين واللوائح ويكون المحافظ فى دائرة اختصاصه رئيساً لجميع الأجهزة والمرافق المحلية.	مادة ٢٧	
⇦ **يجوز لكل وزير ممن لم تنقل اختصاصات وزاراتهم إلى الوحدات المحلية أن يفوض المحافظ فى بعض اختصاصاته**	**مادة ٢٧ مكرر ٢**	

⇦ يعهد المحافظ إلى رؤساء المصالح كل فيما يخصه بتنفيذ قرارات المجلس الشعبي المحلي للمحافظة (المنتخب) تحت إشرافه وبمراعاة ما يقرره المجلس التنفيذي للمحافظة في هذا الشأن	مادة ٥٣ ومادة ٥٨ من اللائحة	⇦ أعضاء المجلس التنفيذي ومن يرى دعوتهم لحضور اجتماعاته
⇦ يرأس المحافظ المجلس التنفيذي للمحافظة، الذي يضم عضوية هيئات منصوص عليها (أنظر عمود المعاونون)	مادة ٥٨ ومادة ٥٩ من اللائحة	⇦ أعضاء ٢٤ هيئة منها التعليم

سلطات المحافظة بشأن التعليم وفق المادة ٥ من اللائحة التنفيذية

تتولى **الوحدات المحلية** كل فى دائرتها **وفق خطة وزارة التربية والتعليم**، إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس عدا المدارس التجريبية ومراكز التدريب المهنية، وذلك على النحو التالى:

المحافظات: المدارس الفنية ودور المعلمين والمعلمات التى تخدم أكثر من مركز

المراكز: المدارس الثانوية العامة والفنية التى تخدم وحدات المركز

المدن والأحياء: المدارس الثانوية العامة التى تخدم دائرة المدينة والحى

والمدارس الابتدائية والإعدادية ومراكز التدريب المحلية

القري: المدارس الابتدائية والإعدادية التى تخدم دائرة الوحدة

ولكل وحدة من الوحدات المحلية – فى سبيل ذلك ، وفى حدود الخطة التى تضعها المحافظة مباشرة – أن تعمل على:ـ

تحديد مواقع المدرسة – توزيع وفتح فصول – الترخيص بإنشاء مدارس وفصول خاصة وتحديد مسئولياتها فى ضوء السياسة العامة للتعليم – وتحديد مصروفاتها ومنح الإعانات اللازمة لها (وتعتبر الحضانات من المدارس الخاصة) – الإشراف على تطبيق المناهج المقررة – تحديد مواقيت الجدول المدرسى بما لا يتعارض مع الساعات المقررة فى الخطة الدراسية – إنشاء وتجهيز وإدارة المكتبات – الإشراف على امتحانات النقل– تدبير وسائل التغذية للتلاميذ."

المقصود بالوحدة المحلية حسب المادة (١) من القانون "هى المحافظات والمراكز والمدن والأحياء والقرى، ويكون لكل منها الشخصية الاعتبارية". وعليه، تضم كل وحدة إدارية ما يلى:ـ[٣٩]

- مجلس شعبى محلى منتخب وله رئيسه المنتخب، وأدواره تخطيطية (فى حدود الساسة العامة للدولة وسياسة الوزارات المختلفة) واستشارية، ورقابية.[٤٠]
- مجلس تنفيذى يرأسه المحافظ وله هيكل إدارى محدد ودوره تنفيذى لكل من الجهات التالية:
  - السياسة العامة للدولة
  - اقتراحات وخطط هيئة التخطيط الإقليمى ومجلس المحافظين
  - اقتراحات المجلس الشعبى المحلى المنتخب

وبناءً على ما سبق يتصور أن الوحدات المحلية تنقسم إلى كيانين الأول استشارى ورقابى، والآخر تنفيذى ورقابى أيضاً لأجهزة الدولة الخاصة بالإنتاج والخدمات والمرافق العامة. ولكن هذا التفسير المنصوص عليه فى المذكرة الإيضاحية ليس محل إجماع، إذ ترى بعض وجهات النظر – التى يتفق معها البحث الحالى – ما يلى:

- **الغموض الكبير الذى يكتنف مسألة توزيع الاختصاصات بين الجهات الشعبية المحلية والجهات الحكومية التنفيذية (فى قانون نظام الإدارة المحلية) ...... وقد قاد هذا الغموض إلى طغيان كل ما هو مركزى على كل ما هو شعبى أو محلى وإلى تضارب الاختصاصات.[٤١]**
- **إن ورود الحديث عن الإدارة المحلية ضمن الفصل الخاص بالسلطة التنفيذية فى دستور عام ١٩٧١ قد أعطى مبرراً لإيجاد نوع من الخضوع من جانب الإدارة المحلية لهذه السلطة. فكون المحافظ ممثلاً للسلطة التنفيذية ومشرفاً على السياسة العامة للدولة وعلى مرافق الإنتاج والخدمات**

فى نطاقها – مع إغفال يكاد يكون تاماً فى بعض الأحيان للبعد الشعبى من خلال المجالس الشعبية المنتخبة – يوكد هذه الاستنتاجات.(٤٢)

وفى رأى **البحث** أن المادة (١٢) التى خولت للمجالس التشريعية المنتخبة سلطات رقابية مهمة، كانت محددة بعبارة "فى حدود السياسة العامة للدولة" وكذلك توجد عبارة" الإشراف على **تنفيذ** الخطط الخاصة بالتنمية المحلية ومتابعتها". وعليه؛ توضح هذه العبارات أن هناك تداخلاً فى الاختصاصات بين المجالس الشعبية المنتخبة من جهة، والتنفيذية من جهة مقابلة. أما العبارات " إقرار مشروعات خطة التنمية – وتحديد وإقرار خطة المشاركة الشعبية". فتدل على أن المجالس الشعبية **لها حرية متابعة** ورقابة تنفيذ خطط التنمية، وأن سلطة اتخاذ القرار **تكمن** فى تحديد **خطة المشاركة الشعبية**، وغنى عن القول بأن هذه لامركزية **منقوصة**.(٤٣)

ويوجه البعض الآخر نقداً أشمل من ذلك للمحليات – سواء أكانت المجالس التنفيذية أم المجالس الشعبية المنتخبة، أو كان الأمر يخص العلاقة بين المحليات ككيان إدارى من جهة ووجود كيان إدارى مركزى من جهة مقابلة هو وزارة التنمية المحلية. وإليك أيها القارىء بعض الإشارات :ـــ

- تختلف وجهات النظر بصدد إنشاء وزارة للتنمية المحلية (التى تم ضمها بعد ذلك إلى وزارة التخطيط) **فهل وجود وزارة مركزية معناه ضمان** للامركزية وتخطيط وتوزيع الموارد المالية حسب مدى تمتع كل محافظة بإمكانات معينة، الأمر الذى ينعكس على الأولويات. أم أن وجود وزارة للتخطيط معناه سيطرة وإحكام المركزية البيروقراطية على المحليات مما يؤدى إلى المزيد من نزع اختصاص المحليات وتضارب الاختصاصات.(٤٤)
- ترى وجهة النظر السابقة أيضاً أن القرار الجمهورى الخاص بتقسيم مصر إلى أقاليم اقتصادية مرتبط بالظروف الأمنية وتقسيمات وزارة الداخلية فيما يتعلق بخدمات الأمن والدوائر الانتخابية، ومن ثم لا ينطبق عليه وصف

الأقاليم التخطيطية من حيث الترابط الاقتصادى للموارد الطبيعية والنـشاط السكانى ومدى ملاءمة الإمكانات مع الاحتياجات.(٤٥)

حدود الصلاحيات ودرجات الحرية المتاحة للمحافظ والوحدات الإدارية للمحافظات

بإجراء مقارنة بين بنود قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، وبنود قانون نظـام الإدارة المحلية لفحص درجة الحرية التى يتمتع بها المحافظ والمحافظة من جهة، ووزير التربيـة والتعليم من الجهة المقابلة يجد القارىء فى الجدول (٨):ـ

الجدول (٨)

مقارنة بين قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وقانون نظام الإدارة المحلية لعام ١٩٧٩

"يعين رئيس الجمهورية المحافظ، وهو الذى يعفيه من منـصبه" مذكور هذا الأمر فى بنود قانون نظام الإدارة المحلية رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ المادة ٢٥	لا يرد ذكر لمن يعين وزير التربية والتعليم فى قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ولكنه يعين من قبل رئيس الوزراء ويعفيه رئيس الوزراء كذلك
يكون المحافظ مسئولاً أمام رئيس مجلس الوزراء عن مباشرته لاختصاصاته، ويلتزم بتقديم تقـارير دورية إلى الوزير المختص بالإدارة المحلية". مذكور هذا الأمر فى بنـود قـانون نظـام الإدارة المحلية رقم ٤٣ لـسنة ١٩٧٩ المـواد ٢٩مكـرر و١٤٥(٢)	لا يرد ذكر لمن يساءل وزير التربية والتعليم فى قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ولكن يسائله رئيس الوزراء
المجلس الشعبى المحلى معين بالانتخاب والمجلس التنفيذى معين بآليات نص عليها القانون الذى أصدره رئيس الجمهورية	المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى معين بقـرار رئيس الجمهورية
يصدر بحل المجلس الشعبى للمحافظة أو لغيرهـا من وحدات الإدارة المحليـة قـرار مـن مجلـس الوزراء بناء على ما يعرضه الـوزير المخـتص بالإدارة المحلية لأسباب تقتضيها المصلحة العامة ويقدرها مجلس الوزراء". (المادة ١٤٥(٢))	لا يرد ذكر لأى جهة تحل المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى أو أمانته الفنية فـى مـتن القـرار الرئاسى الخاص بإنشاءه

من أهم الاليات المنصوص عليها فى قانون الإدارة المحلية لعام ١٩٧٩ وجود مجلس المحافظين الذى يرأسه رئيس مجلس الوزراء وله أن يناقش اختصاصات المحليات تفصيلاً وتذلل العقبات المختلفة إزائها (المذكرة التفسيرية للقانون)	لا يرد ذكر هذا الأمر فى قانون التعليم وهو القانون الذى صدر بعد قانون نظام الإدارة المحلية بعامين

ولابد أن يتجه الفكر فى كون سلطات المحافظ أعلى من سلطات وزير أى وزارة؛ طالما عينه رئيس الجمهورية، ولكنه يفاجأ أن المحافظ ملزم بتقديم تقرير دورى عن أعماله لوزير التنمية المحلية – وهو إدرياً مساوٍ له فى المكانة – أو/ و لرئيس الوزراء أو لمجلس الوزراء. فالمحافظ يخضع لمساءلة جهتين منصوص عليهما فى بنود القانون، ولا يوجد نظير لهما فى التعليم.[٤٦]

والأكثر من ذلك؛ ينص القانون على أنه يحق لمجلس الوزراء حل أى وحدة إدارية محلية بناءً على رأى وزير التنمية المحلية. وإذا حدث أن قام مجلس القرية أو المدينة أو المركز بالاعتراض على قرار المحافظ أصبح الذى من سلطته أخذ القرار هو وزير التنمية المحلية، وإذا كان الخلاف مع مجلس المحافظة، يبت فيه مجلس الوزراء.[٤٧] هنا ولابد أن يتساءل المرء: هل يستطيع أى وزير من الوزراء إبداء الرأى فى وزير آخر؟ هل يمكن فض أو حل وزارة التربية والتعليم كجهة تنفيذية؟ هل يتساوى المجلس المحلى التنفيذى فى إجراءات حله مع المجلس الشعبى المنتخب؟ لماذا لا يحل أو يرفض حل المجلس الشعبى المنتخب حكم قضائى؟ ما شروط حل مجلسى الشعب والشورى؟ وهل يُحَل أى من المجلسين ككل لم ترفع الحصانة عن فرد منتخب لمحاكمته فى جريمة ما؟

يؤدى هذا التضارب فى الاختصاصات والصلاحيات، وانعدام التكافؤ بين المسئولية والمساءلة، إلى سيادة روح السلبية وقبول التحرك وفق خط سير مرسوم تم تحديده من قبل.

ولقد سبق الإشارة عاليه إلى أن سلطات المحافظ التى أقرها قانون التعليم من جهة أولى تعد محدودة، وإلى أن سلطات المحافظ التى نص عليها قانون نظام الإدارة المحلية من جهة مقابلة؛ تعتبر سلطات تنفيذية ولها بنود واضحة. والأمر اللافت للنظر أن قانون

التعليم جاء لاحقاً لقانون الإدارة المحلية، فكان من المتوقع أن يتم التنسيق بين القانونين لضمان وحدة الاختصاصات، وتجانس المسئوليات والصلاحيات، لكن بمقارنة نطاق الاختصاصات بين القانونين نجد ما يلي:

- تتضمن المادة (٥) من اللائحة التنفيذية لقانون الإدارة **المحلية تناقضاً في المضمون** بين أهلية الوحدة المحلية والمحافظ فى إنشاء مدارس، وبين "تحديد مواقع المدارس"، وكليهما أمرين مختلفين.
- قانون التعليم لسنة ١٩٨١ **ضيق الخناق** على صلاحيات المحافظ، لأن له توزيع وفتح مدارس وفصول وإعطائها تراخيص.

ولفحص مدى تمتع المحافظ والوحدات المحلية بسلطاتهما على محدوديتها وبتناقضاتها الحالية، وهل أتاح متخذ القرار فى وزارة التربية والتعليم هذا الأمر أم لا، يمكن مراجعة بعض القرارات الوزارية التى صدرت فى سنوات مختلفة، التى ترى الباحثة أنها قرارات كان أحق بها المحافظ حسب قانون نظام الإدارة المحلية **(المادة ٥ من اللائحة النفيذية)**:-

- **قرار وزارى رقم (١٠٦) بتاريخ ١٩٩١/٥/٢٣ بشأن إنشاء شعبة تلحق بالمدرسة الثانوية الصناعية البحرية برأس البر.**
- **قرار وزارى رقم (٢٢٢) بتاريخ ١٩٩٣/٩/٥ بشأن إنشاء تخصصات جديدة بمدرسة ميت غمر الثانوية الصناعية المعمارية – نظام الثلاث سنوات بمحافظة الدقهلية.**
- **قرار وزارى رقم (٣٥) بتاريخ ٢٠٠٥/٢/١٩ بشأن إنشاء شعبة مساعد فنى إدارى بمدرسة مبارك /كول الثانوية الفنية المشتركة (نظام الثلاث سنوات) ..... التابعة لإدارة أخميم التعليمية بمحافظة سوهاج.**
- **قرار وزارة رقم (٢٠٠) بتاريخ ٢٠٠٠/٩/١٤ بشأن تفويض السادة المحافظين فى مباشرة اختصاصات الهيئة العامة للأبنية التعليمية فى إجراء الصيانة الضرورية للمبانى التعليمية والإشراف عليها.**

- قرار وزارى رقم (٣٨) بتاريخ ٢٠٠٢/٣/٥ بشأن تحديد معدلات ووظائف التغذية بمديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية بالمحافظات.
- قرار وزارى رقم (٢٥٣) بتاريخ ٢٠٠٠/١٠/١٩ بشأن استغلال بعض مواقع المدرسة طوال ساعات اليوم الدراسى.

والرأى أن سحب البساط من سلطات المحافظ فى المجالات التى نص عليها قانون الإدارة المحلية – وهى محدودة ومحددة بدقة– يشيع مناخاً عاماً بعدم الاطمئنان لمدى صلاحية هذه السلطات، ويعطى تداعيات مختلفة بصورية اللامركزية.

<u>ج- علاقة التشريع بالهيكلة – مجلس الأمناء نموذجاً لعوامل الإقدام فى المشاركة الشعبية أو/و الإحجام عنها</u>

من المهم فحص علاقة التشريع بالهيكلة خاصة فى المجالات التى تعد مجالات ذات طبيعة نوعية. لأن مجالس الآباء والأمناء تعتبر من المجالس ذات الطبيعة المزدوجة فى علاقتها باللامركزية. ذلك لأنها تشير إلى مدى الاهتمام بإشراك المستفيدين من التعليم فى تخطيطه وتطويره من جهة، وإلى مدى وجود فئات داعمة للمدرسة من المجتمع المحلى المحيط – وأولهم الأسرة – من الجهة المقابلة.

- <u>من الذى يتخذ قرار الأهداف ويحدد كيفية النشأة وهيكلية المجلس فى جميع مستوياته ومن هم الأمناء وكيف يتم اختيارهم</u>

الذى يتخذ القرار **بنشأة** مجالس الأمناء والآباء والمعلمين داخل كل مدرسة، ويحدد **أهدافه** واختصاصاته هو **وزير** التربية والتعليم. وهو من يحدد **هيكلية** المجلس داخل كل مدرسة – **وطريقة التعاون** بين المدرسة وبين الآباء والأمناء.

والوزير كذلك؛ هو الذى يحدد – فى متن القرار – آليات التصعيد، ونسب الذين يتم تصعيدهم من الآباء، ونسبة الآباء إلى الإداريين من قبل وزارة التربية والتعليم فى كل مستوى يعلو المستوى السابق له.

يتم إصدار أو تعديل كل قرار يخص مجالس الآباء أو الأمناء أو مجالس الآباء والأمناء **بناءً على تغيير فلسفة الوزارة** فى التعليم – أو طبقاً **لمتغيرات سياسية** مثل "البرنامج الانتخابى للرئيس مبارك" عام ٢٠٠٥.

ليس للآباء – وهم المستفيدون الرئيسيون من العملية التعليمية – أى **دخل** بالأهداف أو/و **الهيكلة أو طرائق تصعيد المنتخبين** منهم أو من يمثلهم. ولم يتم فى أى قرار صدر يخص **مجالس الآباء والأمناء** من قبل أن كانت فى ديباجة صياغته حيثيات من قبيل الأخذ برأى **المجالس فى الأهداف أو الهيكلة**.

فى حال عزوف **أولياء الأمور** عن المشاركة بتأسيس مجلس الآباء والأمناء داخل المدرسة أو عدم اكتمال النصاب للسبب نفسه، فى هذه الحالة تؤكد سياسة وزراة التربية والتعليم، وقرارات **الوزير– المتتالية عبر الأعوام** – على **ضرورة إنشاء المجلس** ولم يتم ترك المدرسة دون مجلس. وهذا ما يعكس مجموعة من الرسائل كما يلى:ـــ

- **رسالة ضمنية للآباء تقول لهم**: "لا داعى لكم فى الحقيقة يمكننا **تعويضكم فى الحال**، وبأفراد يتم **تعيينهم من أعلى**"[٤٨]
- **رسالة ضمنية للرأى العام تقول**: " **لا توجد دلالة** على عزوف المشاركة"
- **رسالة ضمنية لإدارة المدرسة ومديرها تقول: " ليس هناك ضـرورة ولا مساءلة بشأن استقطاب الأهالى** من أجل المساهمة فى إدارة المدرسة"

إذ تنص المادة **(٥) من القرار** الصادر عام ٢٠٠٦ على أنه: "تتشكل الجمعية العمومية للآباء من **أولياء أمور** كافة تلاميذ المدرسة، وتعقد اجتماعها السنوى فى غضون الأسبوع السادس من بدء الدراسة بدعوة من مدير المدرسة وتحت رئاسته، ولا يعتبر الاجتماع صحيحاً إلا بحضور **٥٠%** من عدد الأعضاء على الأقل ، وإذا لم تكتمل هذه النسبة **يؤجل الاجتماع لمدة ساعة** ويكون الاجتماع بعدها صحيحاً بحضور نسبة ٢٥% على الأقل من الأعضاء. وفى حالة **عدم اكتمال النصاب الأخير، يعين مدير المديرية التعليمية** ممثلى الآباء فى مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بناءً على ترشيح مدير الإدارة التعليمية، وذلك من بين أولياء الأمور"

استمرار العضوية فى مجالس الأمناء وسقوطها محددة جميع أسبابه بالقرار الوزارى، وليس هناك بند من البنود يخص على إجماع الآباء على طرد شخص بعينه (لأنه مثلاً يسىء استغلال وضعه داخل المجلس)

الأمناء من الشخصيات العامة فى كل مستوى – بدءاً من المدرسة وحتى المديرية – **يختارهم المحافظ (٢٠٠٥)** أو من ينوب عنه (٢٠٠٦). فالأسلوب المتبع هنا هو التعيين من قبل القيادات العليا، وكأن النزاهة مرتبطة بالمستوى الإدارى الأعلى، ناهيك عن سقوط فكرة المسابقة والمنافسة بين المتقدمين لهذه المسئوليات فى المدارس أو الإدارات من الشخصيات العامة.

- بعض دلالات هيكلية المجلس على مستوى المدرسة

يتشكل مجلس الآباء والأمناء والمعلمين على مستوى المدرسة **من** الفئات التالية: أولياء أمور تلاميذ بالمدرسة – شخصيات عامة مهتمة بالتعليم – معلمين بالمدرسة – مدير المدرسة – الأخصائى الاجتماعى بالمدرسة. ويضاف إلى هذا العدد **بصفة إجبارية** موظف مالى مختص فى المدرسة مختار من قبل المجلس[مادة ١٤ لقرار عام ٢٠٠٥] أو هو محدد طبقاً للمادة ٩ عام ٢٠٠٦. كذلك يضاف إلى عدد أعضاء المجلس **بصفة اختيارية** بعض الشخصيات العامة – ذات الفائدة والنفع – فى بعض الاجتماعات دون أن يكون لهم حق التصويت [المادة ٢٨ لقرار عام ٢٠٠٦]

ويرى البحث أن التوازن الداخلى بين نسب الفئات المختلفة من أعضاء مجالس الآباء والأمناء هو أحد المحددات الرئيسة لسلطات المجلس وإحساس أعضائه بملكيتهم للمجلس.(٤٩)

ففى عام ١٩٩٣ (على سبيل المثال) حددت المادة (١٣) جملة عدد العاملين بالمدرسة والمشاركين بالمجلس بخمسة أفراد (معلمين وأخصائى اجتماعى ووكيل ومدير) – وعدد الآباء بتسعة أفراد إضافة إلى ثلاثة من المجتمع المحلى يختارهم المجلس

- أى أن **التوازن** كان = ١٢ **إلى** ٥ وهو الأمر الجيد، إضافة إلى أن الاختيار هنا متروك لمستوى المدرسة ولأولياء الأمور، وهذه نقطة قوة تضاف إليهم.

وفى عام ٢٠٠٥ حددت المادة (٥) جملة عدد المشاركين بالمجلس من العاملين بالمدرسة بأربعة أفراد (معلمين – الأخصائى – مدير المدرسة) والآباء بخمسة أفراد والأمناء بخمسة أفراد يختارهم المحافظ أو من ينوب عنه.

- **أى أن التوزان كما يبدو = ١٠ إلى ٤** وهو أمر جيد كما يبدو للوهلة الأولى

ولكن خمسة منهم **يتبعون المحافظ**

- **فالتوزان هنا = ٩ إلى ٥ فى حقيقة الأمر** حسب وجهة نظرنا (لأن هذه الشخصيات لابد وأن تكون معارف للمحافظ أو للوزير وتتصف بقدر من الولاء لهما أو أن يعينهما المحافظ لحكمة ما – مثل" أن يكون النقد فى حدود المقبول")

وفى عام ٢٠٠٦ حددت المادة (٥) جملة عدد المشاركين بالمجلس من العاملين بالمدرسة بخمسة أفراد (ثلاث معلمين – الأخصائى – مدير المدرسة) والآباء بخمسة أفراد والأمناء بخمسة أفراد **يختارهم المحافظ أو من ينوب عنه.**

- وهذا الأمر يسرى عليه وجهة النظر السابقة

أى أن التوازن – على مستوى المدرسة – وهو المستوى المنوط به تحقيق اللامركزية تبعاً لسياسات الوزارة الجديدة واستراتيجيتها – يكون فى النهاية لصالح سياسات الوزارة والإدارات التعليمية، ويؤكد هذا الاستنتاج البنود التى ترى الباحثة أنها تنزع السلطات عن المجلس فى مقابل البنود التى تمكن الآباء من ممارسة سلطاتهم ، وهى النقطة التالية من الحديث.

- <u>حدود السلطات المُخَولَة لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين على مستوى المدرسة</u>

الجدول (٩) يوضح سلطات مجلس الأمناء والآباء بين المنح والمنع

سلطات ممنوحة للمجلس	سلطات منزوعة من المجلس
⇦ **مادة ٨ عام ٢٠٠٥** يختار المجلس مراقباً ماليا من بين أعضائه ذا خبرة فى النواحى المالية لمراجعة كافة المستندات والمذكرات المالية واعتمادها من رئيس المجلس	⇦ **المواد ١٤ و١٥ من العام نفسه (٢٠٠٥)** يختار المجلس أحد الماليين بالمدرسة من ذوى الخبرة للقيام بالأعمال المالية والإدارية كجزء من عمله الأصلى ويحفظ لديه بجميع المستندات - ويكون الموظف المالى المختص الموجود بالمدرسة مسئولاً عن السجلات المالية وأعمال التحصيل والصرف من المدرسة
⇦ **مادة ١٧ عام ٢٠٠٥** يكون حق التوقيع على الشيكات المصرفية لرئيس مجلس الأمناء والآباء والمعلمين كتوقيع أول و لمدير المدرسة كتوقيع ثانى	⇦ **مادة ٩ عام ٢٠٠٦** يكون حق توقيع الشيكات المصرفية **لمدير المدرسة** كتوقيع أول **وسكرتير المدرسة** كتوقيع ثانى - ويكون الموظف المالى المختص مسئولاً عنها
⇦ **مادة ٢ عام ٢٠٠٥** تهدف المجالس إلى ...... إبداء الرأى فى اختيار المدير الجديد للمدرسة وتقييم أداء المدير فى فترات تجديد مدته	⇦ **ألغيت** هذه العبارة عام ٢٠٠٦ **مادة ٢** ووضع بدلاً منها إبداء الرأى بين المدرسة وأعضاء المجتمع المدنى حول أساليب الارتقاء بالعملية التعليمية .
⇦ تحدد المادة **٥ عام ٢٠٠٥** ما يلى: ضرورة وجود رئيس المجلس (وهو منتخب من غير فئات المدرسة)	⇦ تحدد المادة **٣ عام ٢٠٠٦** ما يلى: ضرورة وجود رئيس المجلس (وهو منتخب من غير فئات المدرسة) ثم **ضرورة** وجود نائب له (وهو منتخب كذلك من غير فئات المدرسة) ثم **ضرورة** وجود مدير المدرسة أو ناظرها **كمدير تنفيذى** للمجلس والرأى أن هذا الأمر كفيل بتنازع الاختصاصات مهما

	كانت مبررات وجوده (مثـل عـزوف الآبـاء عـن المـشاركة أو عـدم تـوفر الوقـت لهـم لممارسـة اختصاصاتهم)
	⇦ **المادة ٢٣ لعام ٢٠٠٦** يكون التوقيع على الشيكات المصرفية علـى النحـو التالى على مستوى الإدارة: لرئيس المجلـس ومـدير عـام الإدارة التعليمية توقيع أول ولمندوب المالية توقيع ثانى على مستوى المديرية لرئيس المجلس ومدير المديرية توقيع أول ومندوب المالية توقيع ثانى على مستوى الجمهورية: رئيس مجلس الأمناء ورئيس الإدارة المركزية للخـدمات التربويـة التوقيـع الأول ومدير عام الإدارة العامة للتربية الاجتماعية ومندوب المالية التوقيع الثانى. **[أى أنه فى جميع الأحوال تكون النسبة ١ من أوليـاء الأمور / أو الأمناء إلى ٢ من وزارة التربية والتعليم]**

- <u>إشراف الوزارة على مجالس الأمناء والآباء والمعلمين</u>

من مراجعة بنود القرار الخاص بمجالس الأمناء والآباء والمعلمين لعام ٢٠٠٦ نجـد مـا يلى:

- المادة ١٠) تذكر **جهتين** لمتابعة ما يتم صرفه طبقاً لقرارات المجلس والرقابـة علـى الماليات، هما التوجيه المالى والإدارى - والجهاز المركزى للمحاسبات

- المادة ٣٤) تؤكد أن الإدارة العامة للتربية الاجتماعية هى المرجع المسئول عـن الـرد على أية استفسارات فى شأن تطبيق أحكام هذا القرار

- المادة ٣٥) تعتبر الأجهزة الفنية لتوجيه التربية الاجتماعية ومكتب مستشار التربية الاجتماعية والإدارات العامة بديوان الوزارة والمديريات التعليمية مسئولة عن تطبيق أحكام هذا القرار والالتزام بأحكامه.

- المادة ٣٦) يعتبر التوجيه المالى والإدارى بديوان الوزارة والمديريات والإدارات التعليمية مسئول عن متابعة الجوانب المالية بأعمال مجلس الأمناء والآباء والمعلمين.

يتبين مما سبق أن مجالس الأمناء والآباء والمعلمين ليس لها من الصلاحيات أو السلطات الأمر الكثير. وهذا الأمر يدعو للتعجب بالنسبة لأهداف المجلس أو اختصاصاته؛ فكان من المتوقع أن تزداد السلطات مع زيادة الأهداف والاختصاصات من جهة إلى جانب نشدان المشاركة الحقة فى سياق اللامركزية من الجهة المقابلة.

<u>لبلورة ما سبق قوله يمكن رصد عوامل إقدام الأسرة وبعض الشخصيات فى المجتمع المحلى للمشاركة فى إدارة وتطوير المدرسة كما يلى:</u>

- الاهتمام بأحوال الأبناء وترقيتهم الخلقية والعلمية،
- محاولة دعم المدرسة إذا كان هناك مجال من الوقت وصدر رحب لدى الإدارة،
- الاهتمام بالعمل الاجتماعى فى المجتمع المحلى،
- وجود القوانين والقرارات المنصفة لكل من الشركاء والمشاركين فى سعيهم لتطوير المدرسة والتعليم،
- وجود نظم مالية تتصف بالعدالة والشفافية.

<u>أما عوامل الإحجام عن المشاركة فى مجالس الأمناء والآباء فهى : -</u>

- التوزانات الداخلية الخاصة بعدد الفئات المختلفة داخل المجلس على مستوى المدرسة،

- التنازع فى الاختصاصات بين رئيس المجلس (من الآباء أو الأمناء) والمدير التنفيذى للمجلس (مدير المدرسة أو مدير الإدارة التعليمية فى المستوى الأعلى) أى فى مجال **الرئاسة**،

- **الإشراف الإجبارى** على المجالس الذى **يستتر** فى مستوى المدرسة (لأن الأخصائى الاجتماعى فى هذا المستوى هو أمين سر المجلس أو سكرتيره) ولكنه **سافر فى** المستويات العليا وفى الأحكام الأخيرة من القرارات الخاصة بالمجالس،(٥٠)

- نزع الاختصاصات فى مجال **المالية**،

- السرية وعدم الشفافية فى المسائل المتعلقة بالماليات فالمادة ١٠) من العام ٢٠٠٦ تؤكد أن الصرف على البرامج والمشروعات يكون مع **اتباع التعليمات المالية**، ومعظمها غير واضح. لأنه بمراجعة القرار الخاص بمجالس الآباء والمعلمين لعام ١٩٩٣ نجد فى الفصل الرابع الخاص بالشئون المالية أن المادة ١٩) توضح طريقة توزيع الاشتراكات الشهرية لمجالس الآباء على المدرسة والإدارة والمديرية – وتشير المادة ٢٤) إلى تخصيص حصيلة اشتراكات مجالس الآباء لبنود مثل لقاءات التعارف وتبادل الزيارات – والمادة ٢٦) توضح صرف أجور انتقالات الدرجة الأولى لأى من أعضائه لحضور الاجتماعات [ويتزايد عددهم كلما كان التشكيل فى المستوى الأعلى] وكلها بنود **لا يرغب الآباء** فى تحملها على الأرجح.

٣ – تأثير بعض عناصر الرسالة الثقافية فى المستويات الإدارية المختلفة

لماذا يتوحد المناخ المدرسى والمناخ العام فى المجتمع فى لحظة تاريخية ما ؟ يتم التوحد عبر المستويات الإدارية بسبب آليات عديدة متشابكة لعل أهمها المنطق الذى يتم به صياغة القرار، وبسبب طبيعة الفاعلين ومدى سلطاتهم وصلاحياتهم. وإليك أيها القارىء الكريم أهم عناصر الرسالة الثقافية **المضادة** للامركزية الديمقراطية والتشاركية، والتى تنفذ عبرمستويات الإدارة، مرتبة حسب درجة تأثيرها تنازلياً، كما **ترى الباحثة ذلك**.

أ-كيفية انتقاء القائمين على وظائف الدرجات العليا في المؤسسة التعليمية والمؤسسات المرتبطة بها

يمكن بإلقاء النظر على الجدول (١٠) تبين كيفية تخصيص الوظائف العليا لشاغريها بأجهزة الدولة المختلفة، ثم مناقشة دلالة ذلك بعد الإطلاع عليه.

الجدول (١٠)

المسئولون عن التعيين بالنسبة للوظائف العليا فى بعض القطاعات ذات الصلة

المحافظ	يعينه رئيس الجمهورية
الوزير	يعينه رئيس الوزراء
الوكلاء الأوائل أو أحد الوكلاء بسبع وزارات ضمن تشكيل المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى	يختارهم وزير التربية والتعليم المختص حسب (قانون التعليم) رقم ٥٢٣ لسنة ١٩٨١
إنشاء لجنة عليا للتنسيق ومتابعة أنشطة الطفولة بالوزارة	يعينها الوزير بالكامل (من عدد ٢٢ فرد) حسب القرار الوزارى رقم ١٨٣ فى ٢٠٠٦/٥/٢٧
مدير مشروع الطفولة المبكرة	ينتدبه وزير التربية والتعليم حسب القرار الوزارى رقم ١٦٣ فى ٢٠٠٦/٥/٨
تشكيل مجلس إدارة مركز تنمية الطفولة (بمدينة السادس من أكتوبر)	يعين الوزير أفراده بالكامل (وهم ثمانية) حسب القرار الوزارى رقم ١٨٣ فى ٢٠٠٦/٥/٢٧
نائب للمحافظ او أكثر من نائب فى الجهاز التنفيذى للمحافظة	يعينه المحافظ حسب قانون الإدارة المحلية
عدد خمسة أفراد من الشخصيات العامة ليكونوا الأمناء فى مجالس الأمناء والآباء	يعينهم المحافظ أو من ينوب عنه حسب القرار الوزارى الأخير الخاص بهذا التشكيل (٢٠٠٦)

نسبة ٢٥% من الآباء – فى حالة عدم اكتمال النصاب القانونى لهم	يعينهم مدير الإدارة التعليمية حسب القرار الوزارى الأخير الخاص بهذا التشكيل (٢٠٠٦)

ومن الممكن للمرء أن يتساءل ما إذا كان رئيس الجمهورية سيعين المحافظ دون سابق معرفة وطيدة به، وكذلك هل سيتم تعيين رئيس الوزراء والوزراء دون سابق معرفة متعمقة، وبالمثل الوكلاء الأوائل الذين يختارهم الوزير فى المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى، وحتى إنشاء الهياكل الإدارية المركزية التى تخص مشروع الطفولة المبكرة يعينها بالكامل الوزير المختص. هذا على المستوى المركزى.

أما على مستوى المدرسة فالأمناء فى مجالس الأمناء **بكل مدرسة** سيعينهم المحافظ المختص، أو من يفوضه لهذا الأمر، وعليه **فهم على علاقة بالمركز** والمستويات المركزية أكثر من كونهم على علاقة بالأهالى و"المستويات الشعبية".[٥١] فهل لا توجد طريقة أخرى كى يتولى المرشحون للوظائف العليا تلك الوظائف مثل المسابقات أو/و الانتخاب؟

ومن المهم فى هذا الصدد الانتباه إلى طرائق الاستقرار على وظيفة مدير المدرسة الابتدائية والإعدادية، ومدير مرحلة التعليم الأساسى، ومدير التعليم الثانوى بأنواعه إلى جانب مديرى الإدارات التعليمية وخاصة الإدارات من المستوى الأول. كذلك، تبيُّن وحساب العوامل الموضوعية إلى العوامل الشخصية التى تحكم آليات الانتقاء لهذه القيادات، حتى يتم التغلب على مشكلات التحيز والعلاقات الشخصية المؤثرة فيها.[٥٢] تلك العلاقات المؤثرة والتى تنفذ بسلطتها عبر جميع المستويات الإدارية من المركز إلى المدرسة.

ب ـ صعوبة الاشتباك مع قضايا التمويل والشفافية والمحاسبية

يشير الواقع إلى انه لا توجد معلومات يمكن **للمواطن العادى** – ومنهم بالطبع أولياء الأمور – أن يحصل عليها، ولا توجد معايير موحدة بصدد معلومات الموازنة والميزانية، ولاتوجد إرشادات مفيدة أو جهات تكون مهمتها الرد على استفسارات المواطن والأهالى

بشأن تمويل التعليم وتوزيع ميزانيته، بحيث تكون هنـــاك مـــصداقية وشـــفافية توضـــح المشكلات والمآزق الحقيقية، وتبين كذلك دور الدولة والدور المنشود من المجتمع المدنى والأهالى. وكلها عوامل فاعلة فى تكوين حافز فعلى للمشاركة والشراكة، وفـــى اقتـــراح آليات لتمويل التعليم سواء بالدعم المباشر للمدارس أو لصناديق مقترحة أو عـــن طريـــق المحليات وخلافه من روافد.

وبالمثل تعتبر موازنة المدرسة وميزانيتها أمراً مغلقاً على الأهـــالى – وهـــذا مفهـــوم – ولكنها أيضاً مستعصية على مجلس الأمناء والآباء، فهم **فقط يقررون** الصرف علـــى مـــا يرونه من مشروعات **وليس مطلوباً** منهم مراجعة ميزانية المدرسة، وعليه لا يستطيعون معرفة أوجه العجز الحقيقية بداخل كل مدرسة، ولا يسهمون فى تقرير الأولويات.

وإذا تبرع المواطن – ومنهم الأهالى والطلاب – فى تمويل التعليم، فهل توجـــد طرائـــق واضحة لمحاسبة الأخطاء، وذلك حتى لا يشعر أى طرف أن ما تبرع به لم يهدر، وأنفق فيما خصص من أجله؟

ج ــ التماثل والتشابه بين العناصر المؤثرة فى النماذج القائمة للمشاركة الشعبية

تمسك الدولة وأجهزتها المعنية والمسئولون القياديون بها على تشكيلات – هى فى الأصل وطبقاً للدستور – تشكيلات اختيارية تطوعية، هى حرة فى تقرير أهدافها وبنيتها الداخلية. هذه التشكيلات هى: النقابات – مجالس الأمناء والآباء– الجمعيات والمؤسسات الأهليـــة – المجالس المحلية المنتخبة.

بمقارنة بعض بنود قرارات مجالس الأمناء والآبـــاء وبعـــض بنـــود قـــانون الجميعـــات والمؤسسات الأهلية وبعض بنود قانون المحليات يمكن استخلاص ما يلى:(٥٣)

- **أهداف** مجالس الآباء والأمناء تم تحديدها بدقة فى متن القرارات الوزاريـــة وكذلك **مجالات واختصاصات** المجالس المحلية **إلى جانـــب مجـــالات العمـــل** بالنسبة للجميعات والمؤسسات الأهلية التى يزيد على تقريرها **قـــصر** نطـــاق اختصاصها على مجالين فقط.

- **تقييد التأسيس والتشكيل وآليات العمل** فى مجالس الأمنــاء والآبــاء وفــى الجميعات والمؤسسات الأهلية؛ وفى المجالس المحلية المنتخبة؛ **فهى** محــددة سلفاً بالقوانين والقرارات.
- **الإشراف المالى واللوائح المرتبطــة بالموازنـــات و الميزانيـــات وتوقيـــت عرضهما** موحدّ فى التشكيلات الثلاثة.
- **الإشراف الإدارى** للجهات المختصة **مؤكدٌ** عليه فى مجالس الأمناء والآبــاء وفى الجمعيات الأهلية
- **تواجد الجهة الإدارية المختصة** وإعلامها – عند انعقاد الجمعيات العمومية – **ملزم وإجبارى** فى التشكيلين السابقين.
- **المستويات العليا** فى التشكيلين محددة سلفاً فى أهدافها وبنيتها وآليات عملها، وهى ليست اختيارية **فارتقاء** التشكيلين **إلى اتحاد عــام يعــد إجباريـــاً** فـــى كليهما.
- **التدخل بتعيين** مجلس الآباء والأمناء فى حالة عدم اكتمال نصابه، والتــدخل بتعيين أى فرد من أفراد مجلس إدارة أى جمعية أومجلس أمناء أى مؤســسة فى حالات معينة، وارد فى التشكيلين. ويعتبر الــبعض هــذا الأمــر **ســلباً لاختصاص** الجمعية العمومية للتجمع الأهلى المعنى.
- **يحل** المجلس المحلى المنتخب **وتحل** الجميعات الأهلية **حسب تقدير الــوزير المختص، ويحدد الوزير المختص** كذلك فى متن القرارات الخاصة بمجالس الأمناء والآباء والمعلمين **أسباب صلاحية أو عدم صلاحية** أى عــضو مــن أعضاء تلك المجالس.

هذا التماثل فى منطوق القوانين والقرارات بشأن العمل **الأهلى هو الــذى يمثــل المنــاخ الفاعل والحاكم للسلبية والإحجام عن المشاركة والشراكة. وهو الرباط بين مناخ المدرسة على المستوى اللامركزى أى المصغر**، والمناخ المجتمعى العام على مستوياته الإداريـــة المتتابعة.

د ـ أثر الهيكلة النمطية للمدارس فى إعاقة اللامركزية

يتم هيكلة وإعادة هيكلة المدارس طبقاً للقرارات الوزارية بهذا الشأن. ومن المفهوم أن التنميط وظيفته تسهيل نظم المتابعة والإشراف نظراً لوحدة النموذج. ومن الأمور المرتبطة بالتنميط فى هيكل المدارس العبارات المرجعية لوظائف المدير وناظر المدرسة ووكلائهم الذين يتولون مسئولية الوحدات الخاصة مثل وحدتى التدريب والتقويم والمعلومات.

ولما كانت إستراتيجية وزارة التربية والتعليم تشجع اللامركزية بدعم الابتكارات التى يقوم بها القطاع الخاص أو الشراكات مع الهيئات العالمية والدول المانحة وغيرها من ابتكارات قد تقوم بها منظمات المجتمع المدنى فى مجال التعليم. لما كان الأمر كذلك؛ فمن المرغوب فيه أن يتم:ـ

- فصل القرارارت الخاصة بتوصيف مهام المدير والناظر والوكلاء عن قرارات هيكلة المدارس، والرجوع فى التوصيف والعبارات المرجعية إلى جهات متخصصة من بينها النقابات.
- إتاحة المرونة فى الهيكلة والسماح بعدة نماذج، تمهيداً لمزيد من التحرر من قوالب المدارس المنمطة.

ثانياً: تصورات بشأن المواءمة بين الإطار الثقافى المرغوب والسعى إلى تحقيق اللامركزية فى التعليم

١ ـ رسائل ثقافية مرغوبة فى التشريعات الخاصة باللامركزية فى التعليم على جميع المستويات الإدارية بدءاً من المدرسة إلى أدوار المركز (وزارة التربية والتعليم)

هناك فلسفتان للتشريع تمخض عنهما تجريبهما عبر التاريخ فى الدول المتقدمة والنامية، الأولى يكون التشريع فيها نتاجاً لتغييرات اجتماعية وثقافية فى المجتمع أو بعض قطاعاته. ذلك التغيير الهيكلى والعميق يحدث بقوى فاعلة نشطة ومتعددة فى المجتمع،

تسبق الدولة فى تقرير الإصلاح والتطوير المرغوب. بعدها يأتى دور الدولة لتتوج تلـك التغييرات، وتجعلها محل شرعية ومشروعية من قبل باقى قطاعات المجتمـع، وتـضمن استمرارها عبر الأجيال عن طريق آلية التشريع.

أما المدرسة الأخرى فيصبح التشريع فيها أداة لإحداث التغييرات الاجتماعية المطلوبة فى قطاع معين أو فى قطاعات عدة. أى أن التشريع يأتى سابقاً علـى التغييـر الاجتمـاعى وحافزاً لقوى اجتماعية معينة كى تتولى إحداثه. معظم الدول النامية تستخدم التشريع مـن هذه الزاوية، لأن القوى الاجتماعية ودرجة تأثيرها على قطاعات المجتمع الأخرى وعلى الدولة بعد غير كافياً.(٥٤)

من أهم مشكلات المدرسة الثانية ضرورة أن يترافق التشريع مع آليـات واضـحة فـى التطبيق الفعال، وبسعى إلى بلورة القوى الفاعلة فى التنفيذ، وبيان درجة مـصلحتها فـى التغيير وحفز القوى الداعمة له وإتاحة مجالات الحركة وتوفير المسارات والبدائل أمامها، وإلا فقد التشريع مضمونه.(٥٥)

ولما كانت التنمية المرغوبة فى اللامركزية هى التنمية التى تبدأ من أسفل إلـى أعلـى، وحيث أن اللامركزية الديمقراطية تقتضى توسيع المشاركة والشراكة فى جميع المستويات وتتطلب صلاحيات تتناسب مع المسئوليات. لذا؛ ينطلق هـذا المحـور مـن التغييـرات المطلوبة فى التشريع والتى تحدد الهيكلة على مستوى المدرسة. ثم، ينتقل بعدها مباشـرة إلى المستوى المركزى للوزراة لأنه؛ مستوى صنع القرار السيادى والذى سـيحدد نـوع العلاقة بينه وبين المحليات تشريعاً جنباً إلى جنب التشريعات المجتمعية الأخرى. وسـيتم فى هذا الموضع من النقاش اقتراح أهم الإصلاحات المطلوبة من أجل تطبيق أحد أوجـه اللامركزية على المستوى المركزى. وأخيراً يتم التطرق إلى المـستوى الوسـيط وهـو مستوى المحليات، وسيناقـش من حيث إشكالاته والبدائل المقترحه لتنظيم العلاقة بينـه وبين المستوى المركزى فى التعليم.

أ- تعديلات فى التشريعات التى تحدد هيكلة مجالس قائمة وأخرى مقترحة داخل المدرسة

يتم التخطيط لإحداث التعديلات المقترحة بهذا الشأن على **مراحل زمنية** عدة بهدف:-

- أن يتوافق التدرج المطلوب مع **توسيع المشاركة الفعلية** للأهالى والأمناء فى البداية،
- إشراك الأهالى والأمناء فى **اقتراح بنود المواد** الخاصة بتصعيد التشكيل والممثلين لكل طرف من الأطراف الشريكة بدعم العملية التعليمية والإسهام فى إدارة المدرسة، وذلك عن طريق تحديد مدى زمنى قدره خمس سنوات يتم فيها الأخذ بنظام جلسات الاستماع وتبادل المشورة والاقتراحات الخاصة بصيغ هذه البنود.
- إدراج **الطلاب كفئة مستفيدة ومستهدفة** بالمشاركة فى تحسين عملية التعليم والتعلم بالمدرسة، من خلال اتحاداتهم فى نفس المدى الزمنى سابق الإشارة إليه؛ بحيث يتم فى النهاية إصدار قرار خاص بتشكيل مجلس الأهالى والأمناء والطلاب والمعلمين فى قرار واحد.
- إدراج آليات للاستماع إلى آراء المعلمين بصفة منتظمة.

ويوضح الجدول (١١) تفصيلات التخطيط المقترح بشأن هذه التعديلات.

الجدول (١١) تخطيط مقترح

لإدخال التعديل والتطوير على بعض مجالس المدرسة فى آجال زمنية متتابعة

المرحلة الأولى	مداها الزمنى خمس سنوات
⇦ يصدر وزير التربية والتعليم القرار الخاص بمجالس الأمناء والآباء والمعلمين – بعد تعديل مسماه وتعديل بعض بنوده ⇦ يتحدد فى جدول أعمال الاجتماع السنوى لهذه المجالس بند المداولات والمقترحات الخاصة بالتصعيد ونسب الآباء إلى الأمناء والمعلمين فى كل مستوى إدارى، ويتم الأخذ بالآليات التى تتفق	

عليها وجهات النظر الأكثر تكراراً ⇦ يتحدد أيضاً فى جدول أعمال الاجتماع السنوى بند المناقشات والاقتراحات الخاصة بضم اتحادات الطلاب فى المستويات الخاصة بالمديريات التعليمية (المحليات) وعلى مستوى القطر (المركزى) فقط وذلك تحقيقاً لتفريد النشاط النوعى وتجميع المستهدفين فى الفئات العليا فى آن واحد، بما يحقق الجمع بين المركزية واللامركزية فى هذه الصيغ ⇦ يفتح الباب أيضاً فى اتحادات الطلاب للاقتراحات وتحدد توقيتات لمناقشة هذه البنود ⇦ يتم أيضاً تحديد جلسات للإنصات لآراء المعلمين فى هذه التعديلات، ويجب عرضها على مجالس الأهالى والأمناء والطلاب كى تزودهم ببصيرة وجهة النظر المقابلة

المرحلة الثانية	مداها الزمنى سنة واحدة للتنفيذ، ثم آلية دورية كل ثلاث سنوات
⇦ يصدر وزير التربية والتعليم القرار الخاص بمجالس الأمناء والآباء والمعلمين، بناءً على المداولات السابقة، وينص فيه على ترك مساحة للتغيير الدورى فى حالة الاحتياج لذلك حسب وجهة نظر الفئات المستفيدة (الأهالى – والطلاب – والأمناء)	

والآن يمكن إلقاء النظر على بيانات الجدول (١٢) لمعرفة البنود المطلوب تغييرها **بصفة عاجلة** فى القرار الأخير بشأن مجالس الأمناء والآباء والمعلمين لعام ٢٠٠٦.

الجدول (١٢)

مقترحات بشأن بعض مواد بنود القرار الأخير لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين

المادة المطلوب تغييرها	الصيغة المقترحة
اسم المجلس "مجالس الأمناء والآباء والمعلمين"	**الاسم المقترح** **"مجالس الأهالى والأمناء والمعلمين" أو "مجالس أولياء الأمور والأمناء والمعلمين"** وذلك لتحقيق ما يلى:— - عودة الأهمية النسبية للأهالى يدلل عليها ترتيبهم فى أولويات المجلس - إقناع الأمهات بالمشاركة مع الآباء
المادة (١) ينشأ فى كل مدرسة مجلس	**أن تختص المادة (١) بالأهداف** لأن التشكيل تالى للهدف، والترتيب وسيلة لإقناع الفئة المستهدفة بالموضوع

تابع المادة (١) ينشأ في كل مدرسة مجلس	**تصير المادة (٢) وفق الصيغة المقترحة** "**من الممكن** أن ينشأ في كل مدرسة / أو **يسمح** بأن ينشأ في كل مدرسة مجلساً للأهالي والأمناء والمعلمين" وذلك لتحقيق ما يلي:ـ - فتح الباب لفكرة أن المجلس ليس إجبارا - رصد العزوف عن المشاركة والاهتمام به
المادة (٢) الخاصة بالأهداف	**تصير المادة (١) والصيغة المقترحة** "تهدف مجالس الأهالي والأمناء والمعلمين إلى تحقيق التواصل والترابط بين الأطراف الشريكة في تربية وتعليم التلاميذ، وذلك **تحقيقاً للمصلحة الفضلى للتلميذ، وتنميته تنمية شمولية، في بيئة رحبة منصفة له، ثريه وعادلة". (كما جاء بقانون الطفل)** وللمجالس أن تقترح أهداف وأنشطة في المجالات الإرشادية التالية: المجال الأول: تحسين العملية التعليمية في المدارس والترقي بها، وتحسين الإفادة من إمكاناتها وتنمية مواردها قدر الإمكان. المجال الثاني: المشورة وتبادل الرأي وإبداءه في أوجه العملية التعليمية المختلفة ومدى صلاحيتها للتلاميذ بين المدرسة والمعلمين من جهة والآباء والأمناء من جهة ثانية. المجال الثالث: تعزيز العلاقة بين المدرسة والمستفيدين من خدماتها من جهة، والمجتمع المحلي من جهة مقابلة. للمجالس تقرير مجالات أخرى حسب الأنشطة المقترحة في إطار الهدف العام للمجالس. ولكل مجلس على مستوى كل مدرسة الاكتفاء بهدف واحد ضمن المجالات المقترحة أو الانشغال بأكثر من هدف وأكثر من مجال" وذلك سيؤدي إلى عدم شعور الأهالي بالإثقال عليهم في سلسلة كبيرة من الأهداف، ويبعد الأهداف عن المجال السياسي لها ويضع العلاقة بين الأهل والمدرسة في إطار ما يريده الأهل في المقام الأول، ثم ما يراه المصلحون الاجتماعيون من أمناء المجالس في المقام التالي له مباشرة.

	تصبح المادة (٣) والصيغة المقترحة "يعمل ناظر المدرسة ووكيل شئون الطلاب بمساعدة الأخصائيين الاجتماعيين بها والسادة المدرسين المسئولين عن ريادة الفصول على دعوة الأهالى لعقد الجمعية العمومية للسادة والسيدات أولياء أمور التلاميذ فى غضون الأسبوع الخامس من الدراسة" "ويعتبر الاجتماع صحيحاً بحضور ٤٠% من أولياء الأمور. وإذا حضر عدد أقل منه يؤجل الاجتماع لمدة يتفق عليها مع الحضور، على ألا تزيد عن أسبوعين. وللحضور تقرير سريان الاجتماع وفعالياته إذا كان متعذراً لهم التواجد مرة أخرى بعد أسبوعين، ويسرى الاجتماع بالعدد المتواجد أيا كان"
المادة (٥) موعد تشكيل الجمعية العمومية للآباء والأمناء لانتخاب المجلس	**تضاف للمادة السابقة المادة (٤) والصيغة المقترحة** "يعمل ناظر المدرسة ووكيل شئون الطلاب بمساعدة الأخصائيين الاجتماعيين بها على التقصى بشأن الشخصيات العامة التى يمكن ضمها للمجلس. ويتم وضع إعلان فى الحى الذى يحيط بالمدرسة لطلب الإسهام فى المجلس. تقدم طلبات المرشحين لكونهم أمناء المدرسة إلى الناظر مشفوعة بالسيرة الذاتية لكل مرشح إلى جانب جدول مقترح بأوقات تفرغه للعون فى شئون المدرسة" "يدعو الناظر هؤلاء المرشحين إلى الجمعية العمومية لأولياء الأمور ولمجلس الأهالى انتقاء من مرشح إلى ثلاثة فى كل مدرسة" يقترح وجود **هامش تفسيرى** للمادتين ويقترح كذلك وجود إحالة إلى عبارات توصيف مديرالمدرسة ومسئولياته حيث: "تنص تقارير الكفاءة على الفعالية فى استقطاب الأهالى، ويتم ربط علاوة معنية باهتمامه فى هذا الشأن وقدرته على استقطاب الأهالى والأمناء بالحى" كما يقترح أيضاً **وجود ورقة إرشادية** تخص مفهوم الأمين – وأدواره المتوقعة ومؤهلاته أو أنشطته السابقة وغيرها من معايير تساعد المدير فى عمله.

المادة (٣) التشكيل الخاص بالمجلس	**تصير المادة (٥) والصيغة المقترحة** "يتشكل مجلس الأهالى والأمناء والمعلمين من عدد لا يقل عن عضوين من الأهالى وعضو من الأمناء" وتقبل بمضاعفات هذا العدد بحد أقصى (٣- ٨) وعضو إلى ثلاث أعضاء من المعلمين (حسب تعداد المدرسة من الطلاب والمعلمين) يضم إلى هذا العدد مدير المدرسة، وأخصائى اجتماعى مختار من قبله أو/و من قبل الأهالى والأمناء. يحدد المجلس فرداً للقيام بأعمال ميزانية وموازنة المجلس من بينهم أو/ من يختارونه من إدارة المدرسة لهذا الأمر. وفى حالة عدم اختيار فرد من إدارة المدرسة، يتم الاتفاق على الإدارى المسئول عن الاحتفاظ بملفات موازية للشئون المالية طرفه إلى جانب المسئول المختار من المجلس. يختار المجلس رئيساً له من بين أعضائه عدا المدير والأخصائى الاجتماعى والمدرسين. وللمجلس أن يعين ناظر المدرسة مديراً تنفيذياً له أو يكتفى بمنصب الرئيس. **تضاف إلى المادة السابقة المادة (٦) والصيغة المقترحة** "فى حالة عزوف الأهالى عن المشاركة بالمجلس، يكتفى بالأمناء فى العدد القابل للتطوع من قبلهم (عدد المعلمين المتناسب مع حجم الطلاب فى المدرسة) والأخصائى الاجتماعى ومديرالمدرسة، وذلك على أن يكون عدد الأمناء مضاعف عدد المعلمين فى التشكيل" وفى حالة عزوف الأمناء أيضاً تظل المدرسة دون المجلس المختص حتى نجاح سعيها فى هذا الأمر.
المواد الخاصة بالتمويل والإشراف عليه	**التعديلات المقترحة** ⇦ الأموال التى يتبرع بها الأهالى والأمناء **تظلّ فى حساب خاص للمدرسة ولا يتم استقطاع أى مبالغ لحساب المستويات** الوسيطة والعليا، وتظل هذه الأموال فى حوزة المدرسة على مدار الأعوام ⇦ **يلغى** أى بند يخص الصرف على البدلات والانتقالات لحضور

	الاجتماعات الخاصة بهذه المجالس من بنود الماليات وتتحملها وزارة التربية والتعليم من الرسوم المحصلة لذلك الأمر في المدارس ⇦ تظل البنود المحصلة لأغراض مجالس الأهالي والأمناء في مستوى أدنى دون تغييرات ويعتبر ذلك أحد أوجه المصداقية على "أنه لاتوجد فكرة الأخذ من يد في مقابل الترك من اليد الأخرى" ⇦ يقرر المجلس بنود الصرف ولائحته ويمكن أن يستمع لآراء الأهالي في هذا الشأن في الاجتماع العام لهم ⇦ يتم الصرف على مستوى المدرسة بموجب شيكات موقعة من قبل رئيس المجلس والفرد المعين للمالية، إلى جانب إيصال صرف من المدرسة موقع من قبلهما كتوقيع أول ومدير المدرسة المدرسة كتوقيع ثان أو المسئول المالي في المدرسة والذي يحتفظ بنسخة إضافية من المستندات ⇦ للجهاز المركزي للمحاسبات حق الإشراف على الميزانيات النهائية للمجالس في المدارس والإدارات وعلى المستوى المركزي ⇦ يتم انتخاب هيئتين مستقلتين من مجالس الأهالي والأمناء، إحداهما على مستوى المحليات (المحافظة) والأخرى مركزية ولهما حق الإشراف المالي على المدارس الإدارات معاً. وتقدم الهيئة على مستوى المحافظات تقاريرهما إلى المدرسة وإلى المحافظة وإلى المستوى المركزي، كما تقدم الهيئة المركزية تقاريرها وإلى المستوى المركزي وإلى المعنيين بالجهاز المركزي للمحاسبات إضافة إلى تقديم تقرير تفصيلي للاجتماع العام السنوي لمجالس الأهالي والأمناء والمعلمين
المواد الخاصة بإشراف الجهة الإدارية	**التعديلات المقترحة** ⇦ **إلغاء البند الخاص بإشراف الجهة الإدارية في الوزارة** ⇦ **تحويل الفقرات والمواد المختصة إلى الصيغة التالية:**

⇦ " تعتبر الإدارة العامة للتربية الاجتماعية هى المسئولة عن الرد على أية استفسارات. وعن تنظيم الاجتماعات المركزية السنوية لاتحادات الأهالى والطلاب. وهى أيضاً مسئولة عن حفز المشاركة الواسعة من الأطراف المعنية. ولوكلاءها فى الإدارات الوسيطة حق إبداء الرأى فى كفاءة مديرى المدارس وأهليتهم واقتراح نظم الإثابة بتقارير الكفاية" ⇦ "للوزير محاسبة وكيل أول الإدارة العامة للتربية الاجتماعية وتقرير أهليته فى هذا المجال بناءً على مدى نشاط المجالس ونمو فعالياتها" ⇦ "للمحافظ محاسبة وكلاء الإدارة العامة للتربية الاجتماعية على مستوى المحافظة وتقرير أهليتهم فى هذا المجال بناءً على مدى نشاط المجالس ونمو فعالياته"	

مقترحات بشأن اختصاصات مدير المدرسة ومجلس إدارتها:

- فصل التوصيف المهنى عن هيكلة المدارس فى القرارات.
- الرجوع فى التوصيف المهنى لمشورة الكليات – والنقابات والمعلمين والمديرين أنفسهم.
- أن تتضمن عبارت التوصيف المهنى ما يلزم الناظر ويقيمه حسب تنشيط العمل الجماعى والفرق وبمقدار استقطابه للفئات المستهدفة.
- أن يوجد أيضاً ما يحدد المبادىء العريضة لمجلس إدارة المدرسة من حيث الأهداف والتشكيل مع الانتباه لفكرة تداخل الاختصاصات بين المدير والوكلاء وخلافه.
- أن تعطى الصلاحية لمدير المدرسة فى التعاون مع الجميعات الأهلية النشطة فى الجوار إذا ما رغبت فى الاسهام بجهد فى تحسين حال المدرسة.

ب- مقترحات بشأن بعض اختصاصات وزير التربية والتعليم والأدوار الجديدة لوزراة التربية والتعليم

مقترحات بشأن اختصاصات الوزير والجهات الداعمة والمعاونة له

سبق الإشارة فى المحور الثانى من هذا البحث إلى سلطات وزير التربية والتعليم، وإلى الجهات المعاونة والداعمة له، كما تم توجيه الفكر أيضاً إلى مدى استحقاق قرار معين لصفة السيادية أم لا. ولتحقيق اللامركزية – بتوزيع نطاق صلاحية اتخاذ القرار وتوسيع نطاق الهيئات الداعمة والاستشارية على المستوى المركزى – يمكن هنا التعمق قليلاً بشأن الفاعلين والداعمين لهذا المستوى مع بلورة اختصاصاتهم المقترحة فى خطوطها العريضة كما يلى:

- **سلطات الوزير**: تقتصر على القرارات السيادية – بعد عرضها على الجهات المعاونة داخل الوزارة أو/و تكون نتيجة تصعيد هذه الجهات للوزير ومطالبته باستصدار القرار، ثم عرضها على الجهات الاستشارية وذات الصلة.
- **المعاونون للوزير بشأن إصدار التشريعات**، وينقسمون إلى فئتين:
    - المعاونين من داخل الهيكل الإدارى للوزراة، وهم الوكلاء الأوائل فى مركز الوزارة ووحدات البحوث والتطوير والمكتب الفنى بالوزارة، والوكلاء الأوائل فى المديريات (المحافظات)، ويجب الأخذ بآرائهم – كل فى مجاله قبل استصدار القرارات ذات الصلة.
    - المعاونين من خارج الهيكل الإدارى للوزارة، وهم مجالس المحافظين، والمحافظين فرادى، ومركز تطوير المناهج، ومركز التقويم التربوى والامتحانات ويجب الأخذ بآرائهم – كل فى مجاله قبل استصدار القرارات ذات الصلة.
- **الجهات الاستشارية** وتختلف فى درجة إلزامها للوزير وهى:

- **المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى: ويستمر فى عمله بالآليات المحددة له قانوناً وهى جيدة، مع تغيير آليات اختيار أعضاء المجلس.**
- **المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية: له حق الإدلاء برأيه الاستشارى فى القرارت مشفوعاً بمناقشتها على صفحات الجرائد –** حسب رأى مجلس الإدارة، أو حسب وجهة نظر **ربع** أعداد الباحثين فى الشعب المعنية، وذلك؛ لتكوين رأى عام داعم أو نقدى (وهو دعم للحقيقة أيضاً).
- النقابات: وتدلى برأيها الاستشارى بصدد مواصفات المهنة فى مستوياتها المختلفة، وفى هيكل الأجور ونظم الترقية والحوافز والجزاءات.(٥٦) ويتم الاحتكام فى حالة الخلاف فى الرأى بشأن الأجور إلى وزارة المالية وإلى أدلة معدلات التضخم والأجور الحقيقية على مستوى المحافظات.

- **الجهات الداعمة** لعمل الوزير ويناط بها **تدريجياً** أن تأخذ بسلطة اتخاذ القرارات غير السيادية، ويتم بواسطتها توجيه المنظومة التعليمية فى فروع عدة، وهى:
  - **الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد التربويين** (معايير عملية التعليم والتعلم – معايير أداء المدرسة – معايير المحاسبة وربط الإداء بنظم الإثابة أو العقاب)
  - **الأكاديمية المهنية للمعلمين: يفضل أن يكون اسمها أكاديمية إعداد وتنمية المعلم؛** لأن المرغوب فيه أن تكون هيئة واحـدة مركزيـة لإعداد المعلم قبل الخدمة ولتنميته مهنياً بصفة دورية ومستمرة أثناء الخدمة ولإعداد وتنمية من سـيتولى مناصـب الـوكلاء والنظـار والمديرين، وهى كذلك هيئـة معنيـة بـالتطوير الـدائم لمعـايير

ومواصفات أداء الأفراد فى المنظومة التعليمية، مما يتيح فصل قرارات توصيف المهنة عن قرارات هيكلة المدارس.

- **إضافة هيئة تسمى "هيئة التطوير الإدارى فى التعليم"** وتختص بمعايير إرتقاء الإدارة التعليمية من مستوى إلى آخر، وتطوير العلاقات بين المستويات المختلفة من أجل تدنية المستويات الوسيطة. من شأنها أيضاً صياغة مقترحات وبدائل بصدد هيكلة مستحدثة بالمدارس فى المراحل التعليمية المختلفة، وتقنين علاقات تعاون وتنسيق وتبادل المشورة بينها وبين الإدارات التعليمية على مستوى المحافظات.

- **المستفيدون:** ويتجمعون فى هيئة واحدة "مجلس الأهالى والأمناء والمعلمين والطلاب" على **المستوى القومى ومستوى المحافظات**، ولهم حق إبداء الرأى فى التعليم والقرارات الوزارية واقتراح الإصلاحات على النظام التعليمى. آرائهم استشارية، ويتم تنظيم قنوات وآليات مقننة كالمؤتمرات، لاستقاء تلك الآراء وبلورتها للإفادة منها بعد ذلك.

مقترحات بشأن أدوار الوزارة فى التوجيه والتمكين من تحقيق اللامركزية

يمكن بلورة أدوار وزارة التربية والتعليم من أجل التمكين من تحقيق اللامركزية فى مجالات أربعة على النحو التالى:-

- **المجال الأول التشريع:** ويتأتى ذلك بتغيير البنود التى تخص العلاقة بين المركز أى الوزارة من جهة، والمحليات أى مستوى المحافظة ككل من الجهة الأخرى. ويدخل فى صميم ذلك تحديد **الاختصاصات المنقولة** للمحافظ **وبلورة العلاقة المنشودة** بينه وبين الإدارة التعليمية على مستوى المحافظة وسلطات وصلاحيات تلك الإدارات فى هذا المستوى. على أن يكون من صميم العمل فى هذا المجال الأخذ بعدة طرائق **لاستقاء** آراء المجالس الشعبية المحلية والمتخصصين فى الإدارة التعليمية فى بنود تلك العلاقة.

ومن المهم فى هذا المجال **التخطيط لهذه التشريعات** بحيث يتم فى مدى زمنى قدره **سنة** إصدار التشريعات الجديدة – القابلة للتعديل والتطوير بعد **تجريبها ميدانياً لمدة سنة كاملة**– ثم تقنينها وتدريب القيادات فى الإدارت عليها وإصدار الشروح والتفسيرات المختلفة لها.

- **المجال الثانى ويتضمن حزمة الآليات التالية: التوجيه الاستراتيجى** للمحافظات والتنسيق فيما بينها بصفة مستمرة وإرساء آليات لتبادل الخبرات الناجحة فى المجالات الحيوية للامركزية التشاركية والديمقراطية – **إرساء معايير العدالة والمساواة** والاستجابة لحاجات التوطين المتكافىء للخدمة التعليمية فى مقابل السكان وحركة النمو القطاعى الرسمى وغير الرسمى بالمحافظة – وتحويل تلك المعايير إلى ما يكافئها من تمويل ودعم مادى – **تقديم العون الفنى والتدريب** للإدارت بالمحافظات من أجل تنمية الكوادر القادرة على تولى مسئوليات التعليم فى مناخ ديموقراطى، ومن ذلك تدريب تلك الكوادر على طرائق استقاء حاجات السكان التعليمية – طرائق الاستماع إلى آراء ومطالب ممثلى المجالس المحلية – الخريطة التعليمية – طرائق خفز مشاركة الجهات الداعمة مثل الجمعيات الأهلية ورجال الأعمال – تدريب القيادات والكوادر على نظم المحاسبة والشفافية – تدريب الموجهين والمعنيين على تدريب الكوادر من قيادات المدارس على المهارات اللازمة لدعم اللامركزية على مستوى المدرسة[٥٧] – **الإسهام بتأسيس وحدات التدريب** على مستوى كل محافظة، والتى تكون امتداداً لوحدات التدريب على مستوى المدرسة، واستقلالها عن المركز بعد ذلك.

- **المجال الثالث ويتضمن حزمة الأدوار اللازمة للتفاوض مع المستفيدين من العملية التعليمية والداعمين والاستشاريين لها: يتضمن أنشطة مثل إعلام المستفيدين بمعايير جودة المنتج والعمليات – استقاء رأى المستفيدين بشأن التعليم بصفة منتظمة مركزياً وتشجيع الجهود الرامية لاستقاء آرائهم لامركزياً – الانشغال فى تطوير هيكلة مجالس الأهالى والأمناء والمعلمين والطلاب على المستوى المركزى – الانشغال فى تطوير الهياكل المركزية القومية سابق**

الإشارة إليها أعلاه. ومن **الأولويات العاجلة** فى هذا المحور تغيير علاقة الوزارة بالجميعات الأهلية والسماح لمديرى المدارس بالتعاون مع ممثيلها وبمشروعات فى حدود صغيرة (يتم الاتفاق على معاييرها مركزياً) وإجراء التعديلات المقترحة على القرار الأخير لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين.[٥٨]

- **المجال الرابع ويخص ابتكار وسائل للمراقبة والمتابعة وربط الموازنات بالإداء** والفصل بين وجهات النظر فى حالة الخلاف على معايير الأداء ونانتجه، وإرساء آليات للاحتكام **السريع إلى القضاء** فى تلك الأمور.

٢- متطلبات ثقافية لازمة قبل تعديل قانون نظام الإدارة المحلية لعام ١٩٧٧[٥٩]

يتوصل المتابع لقضايا اللامركزية فى علاقة المركز أو/وديوان الوزارة المختصة بالمحليات إلى كونها من أكثر القضايا تعقيداً ولبساً. وقبل الشروع فى إصدار القوانين الخاصة بنظام الإدارة المحلية والتوجه نحو اللامركزية يجب حل الإشكالات التالية:ـــ

١. **حل التناقض القائم بين الدرجة والمكانة التى يشغلها المحافظ واختصاصاته:** إذا كان المحافظ معيناً من قبل رئيس الجمهورية فهو بمرتبة رئيس وزراء، ورئيس الجمهورية هو من له حق مساءلته. ولكن فى هذه الحالة ما مرتبة وكلاء الوزارة فى المحافظات، وهل سيشكل المحافظ ما يوازى مجلس الوزراء. وفى حالة ما إذا كان المحافظ وزيراً فمن المفترض أن يعينه ويساءله رئيس الوزراء. وفى هذه الحالة أيضاً يعد مجلس المحافظين كأنه مجلس وزراء لشئون التنمية الإقليمية. ونحن أميل للرأى الثانى لأن المحافظات ليست ولايات مستقلة.

٢. **آلية انتقاء المحافظين، هل المحافظ معين أم منتخب؟:** إذا كان المحافظ معيناً فهو جزء من الجهاز الإدارى والرقابى للدولة وجزء من بيروقراطيتها، وهذا الموقع تحديداً إضافة إلى دوره التنفيذى هو الذى يجعل مسألة تنازع الاختصاصات قائمة سواء بينه وبين الوزير، أوبينه وبين الإدارات التعليمية فى المحافظة. وتعيينه كذلك من أفراد الجيش المتقاعدين ومن الحزب الوطنى يعد

منافياً لقواعد الديمقراطية . وإذا كان المحافظ منتخباً فهل سيكون الانتخاب عاماً من أفراد المحافظة مباشرة أم من قبل المجلس الشعبى المحلى المنتخب؟ وفى حالة الانتخاب يعد دوره ناقلاً لوجهة نظر المجلس الشعبى فى التنمية، علاوة على توليه زمام أهم مهمة إدارية هى مهمة فرض الرسوم والضرائب وتنمية الموارد الداخلية للمحافظة. وفى حالة انتخابه كذلك من المتوقع أن يكون دوره الرقابى عالياً.

٣. **حل إشكالات الازدواجية والتداخل بين الهيكل الإدارى للمحافظات واختصاصاته وبين المجالس الشعبية المحلية المنتخبة:** إذا كان المحافظ معيناً فهو إدارى – ويعين بدوره نائبه وتتولى الجهة الإدارية تعيين موظفى ديوان الوزارة وهم غير محددين فى الهيكل أو فى المهام. ولهذا رأت استراتيجية التعليم الحالية (محل الاستشهاد فى المحور الأول من هذا العمل) تعديل النص الذى يشير إلى تدخل المحافظة فى صميم مواصفات الكادر الإدارى بالمحافظات، وهى وجهة نظر سليمة طالما كانت جميع وحدات المحافظة نابعة من كونها جهة بيروقراطية تنفيذية ورقابية.

ولكن إذا كان المحافظ منتخباً وأصبح ديوان المحافظة مقتصراً على عدد من الموظفين ونائب المحافظ، فيمكن للوزارت المعنية أن ترشح هؤلاء من موظفيها فى المحافظة بعد اجتياز مسابقة لهذا الغرض. ويكون شغلهم الرئيسى هو زيادة تعبئة الموارد المالية للمحافظة إلى جانب كونهم لجنة تنسيقية بين القطاعات والوزارات، وبين الحكومة وممثليها والمجلس الشعبى المحلى المنتخب.

وفى هذه الحالة ستكون المجالس المحلية منتخبة فقط ودورها استشارياً توجيهياً ورقابياً، الدور الاستشارى التوجيهى فى التخيطط الاستراتيجى وفى الإدلاء بوجهات النظر بشأن احتياجات المحافظة والمشروعات والخدمات المقترحة بها، أما الدور الرقابى فيحتاج إلى ابتكار آليات معنية، ويتم فى المدى القصير الاكتفاء بتقديم طلبات إحاطة للمحافظ، الذى يتولى بدوره التحقيق فيها، ثم يمكن

التفكير فى تعزيز دورها الرقابى عن طريق إعطائها (جملة أو للمحافظ نيابة عنها) سلطة الاحتكام للقضاء عند عدم الرد الشافى على طلبات الإحاطة.

وليس معنى الدور الاستشارى التوجيهى للمجلس الشعبى المحلى المنتخب أنه غير إلزامى للمحافظات، إنما يجب التفكير فى صيغ ودرجات الإلزام فى مدى زمنى معين وتجريبه لتحقيق التشاركية فى التخطيط على مستوى المحافظات.

هنا أيضاً يُــقتَــرح إلغاء مسمى وزراة التنمية المحلية وضمها قلباً وقالباً مع وزارة التخطيط مع إفراد قطاعات للتخطيط الإقليمى.

فى حالة الأخذ بانتخاب المحافظ وتواجد مجلس شعبى محلى منتخب، سيتحقق هيكل ملموس **للفاعلين والداعمين على مستوى المحافظة** فى أى قطاع معنى، وسيتقلص تداخل الاختصاصات، إلى جانب توزيع مسئوليات وصلاحيات اتخاذ القرار على عدة جهات فى المستوى الوسيط، أى تطبيق اللامركزية فى هذا المستوى توازياً مع المستوى المركزى مما يشيع مناخاً مناسباً للحفز نحو المشاركة.

٣- متطلبات ثقافية لتفعيل اللامركزية على مستوى المحافظات مع استمرار الاتجاه نحو الإدارة الذاتية للمدرسة[٦٠]

أ- مجالات ومتطلبات التوجه نحو اللامركزية على مستوى المحافظات

يتضمن الاتجاه نحو اللامركزية نقل سلطات اتخاذ القرار من المستوى المركزى إلى المستويات الوسيطة و/أو إلى مستوى المدرسة. ويمثل نقل أى قرار ما فى أى مستوى يتم الاستقرار عليه اختياراً سياسياً له مدلوله الاجتماعى والثقافى، وله غطاء فنى يغلفه.

ومجالات مركزية أو عدم مركزية القرارات التعليمية تتمثل فيما يلى:-

- **القرار بشأن رسالة المنظمة التعليمية وأهدافها الاستراتيجية وتلك التى تخص المراحل والأنماط التعليمية.**

- القرار بشأن نظام التعليم وعملياته للوصول إلى الأهداف (ساعات الدراسة وأشهرها – المقررات – المعينات التعليمية...إلى آخره).
- القرار بشأن هيكلة المدراس والتوصيف المهنى للعاملين بها.
- القرار بشأن العاملين بالمدرسة (التعيين – التنقلات – نظم الإثابة والحوافز المادية والمعنوية...إلى آخره).
- القرار بشأن المستهدفين من العملية التعليمية (الزبون).
- القرار بشأن مقدار وتوظيف المخصصات المالية فى برامج أو أبواب أو تصنيفات أخرى.

ويتطلب الانتقال إلى اللامركزية التخطيط الجيد لها، وبلورة المشاركين والمؤثرين والداعمين وتحديد مصلحة كل طرف فى التغيير، ودرجات المشاركة المتوقعة فى كل مجال، ودراسة مدى نضج الأطراف المنفذة لتطبيق اللامركزية كى تتحمل مسئولياتها، وذلك كله فى مدى زمنى معين.

وقد سبق الإشارة فى المحورين الأول والثانى أن اتجاه وزارة التربية والتعليم نحو اللامركزية يهدف فى المقام الأول إلى تطبيق ربط الإداء بالموازنات وتحسين قدرة قيادات المدرسة على إدارة بعض العمليات أهمها التخطيط للإصلاح التعليمى فى الفصول وتحسين كفاءة وحدتى المعلومات والتدريب، وستُمنح المدرسة مقابل ذلك شهادات الاعتماد، ويتضمن ذلك الاعتراف بكون المدرسة قادرة على الإدارة الذاتية. هذا الاختيار السياسى والفنى للامركزية، لم يتضمن تغييرات تؤدى إلى زيادة مشاركة الفئات ذات المصلحة فى التغيير وأهمهم الأهالى والطلاب، ولا تضمن أى أهداف تخص المحليات من حيث علاقة الوحدات الإدارية لوزارة التربية والتعليم بالمجالس الشعبية المحلية المنتخبة، وعليه لا يسهم ذلك فى تنمية أو تعزيز القوى الاجتماعية الفاعلة صاحبة المصلحة فى اللامركزية أو الداعمة لها، الأمر الذى يؤدى إلى توقع وهن نتائجها علاوة على عدم ديمقراطيتها وتشاركيتها.

تتفق وجهة النظر هنا على ضرورة **الانتقال التدريجى** إلى اللامركزية، للأسباب التالية:

أ- عدم نضج القوى الاجتماعية الفاعلة فى اللامركزية (منها مثلاً نسبة الأمية لدى الأهالى وما يثيره تدخلهم بالرأى مع المدرسين الإخصائيين فى التعليم من مشاكل، ومنها كذلك أن آليات السوق اليوم لا تعبر عن قوى نشطة متعددة إنما عن محتكرين كبار مثل محتكرى الحديد، وهذا يجعل الأغنياء فقط هم من لهم السلطة والقرار فى السوق).

ب- استئثار الحزب الوطنى بالمجالس الشعبية على المستوى اللامركزى والمركزى، واحتكار الجيش للمناصب المدنية العليا، ونقص جرأة غالبية القوى المضادة وعدم رغبتها فى التضحية والفداء بالنفس من أجل المبدأ.

ت- الفساد الذى لا توجد ضمانات لزيادته – فى الظروف الحالية – إذا تحقق الاستقلال لبعض القيادات ومنهم مديرى المدارس، أو مديرى الإدارات فى المناطق، ولاتوجد آليات أو نظم لمحاربته على هذا المستوى، علاوة على تفتت جهود مواجهته فى المستوى الصغير.

ث- التقسيم الإقليمى الحالى وهو مبنى على أساس أمنى لا يجعل لكل محافظة نصيباً متساوياً من الموارد الطبيعية، إلى جانب التوطين غير المتكافىء للصناعات والتجارة والخدمات مما يزيد مشكلة تعبئة الموارد نظراً للتفاوت فى الثروة.

ج- الحاجة إلى تجريب البدائل وقياس صلاحياتها فى مدى زمنى متوسط (مدى التجريب المقترح حول خمس سنوات بالزيادة أو النقصان لمدة سنة أو سنتين)

ح- الحاجة إلى إنشاء وإرساء آليات العمل الديمقراطى السليم وتدريب القوى الاجتماعية المختلفة عليه (فلا توجد أية ديمقراطية على مستوى المدرسة مثلاً وفاقد الشىء عادة لا يعطيه، ولا يستطيع ممارسة ما لم يمارسه ويعتاده)

فإذا أريد البدء بالتوجه نحو اللامركزية، فإن شروط التطبيق الديمقراطى التشاركى على مستوى المدرسة وعلى مستوى الوزارة قد سبق بلورتها. أما أهم شروط تطبيق اللامركزية على مستوى المحافظات فهو إعادة التقسيم الجغرافى للإقاليم الإقتصادية والتوطين المتكافىء للصناعة والتجارة والخدمات، إلى جانب انتخاب المجلس الشعبى انتخاباً نزيهاً، والأخذ بفكرة انتخاب المحافظ وتغيير دوره فى علاقته بالجهاز الإدارى للدولة، وقصر موظفى ديوان المحافظة على عدد محدود مع تغيير طبيعة أدوارهم كما سبق الإشارة أعلاه.

ب – الاختصاصات المقترح نقل صلاحية البت فيها إلى المحافظات.

هناك مجموعة من القرارات يُقترح نقل صلاحية البت فيها وإصدار القرارات بشأنها إلى المحافظ على أساس أن يعتمدها بعد أخذ رأى المجالس الشعبية المحلية على مستويات مختلفة فى المحافظات

- **القرار بشأن إنشاء وتجريب صيغ جديدة من التعليم الثانوى الفنى كاستجابة لحاجات وابتكارات محلية أو كتطبيق لتجارب ناجحة مع مؤسسات دولية.**
- **القرار بشأن تعديل توقيت ساعات الدراسة وأشهرها حسب الظروف المحلية للمحافظة – دون الإخلال بما يقرر فى هذا الشأن مركزياً – إلى جانب قرار يخص المحتويات المقترح تفريدها حسب الرأى فى كل محافظة مع الاحتفاظ بمنهج الصلب المشترك. وتحتفظ وزارة التربية والتعليم – بالتعاون مع الجهات المعنية – بمعايير تقنين أداء الطلاب فى المراحل وبنظام امتحانات النقل الموحدة عبر الجمهورية فى السنوات الرابع ب السادس ب والصف الأخير بالتعليم الإعدادى والثانوى.**
- **القرار بشأن العاملين بالمدرسة (التعيين – التنقلات – نظم الإثابة والحوافز المادية والمعنوية...إلى آخره) على أن تأخذ وزارة التربية والتعليم دوراً توجيهياً وإرشادياً يخص تزويد المحافظات بأدلة معايير أداء العاملين ومعايير الترقية والحصول على المناصب القيادية العليا فى المدارس وفى**

الإدارات، بعد مراجعتها سنوياً من قبل الجهات المختصة سابق الإشارة إليها أعلاه، كذلك، تأخذ وزارة التربية والتعليم دوراً توجيهياً وإرشادياً يخص تزويد المحافظات بأدلة للأجور ونظم المكافئات والعلاوات والترقيات بعد استشارة الجهات المعنية سابق إيضاحها.

- فصل القرارات الخاصة بشأن هيكلة المدراس عن التوصيف المهنى والسماح للإدارات التعليمية على مستوى المحافظات بالبت فى أنماط جديدة – محدودة فى البداية – على أن يقدم مبتكروها بياناً بمزاياها وأسباب الأخذ بها، وعلى أن تستعين تلك الإدارات بالمتخصصين فى كليات التربية بتلك المحافظات أو بأخرى لإدلاء الرأى بشأن صلاحيتها، وعلى أن يعامل القطاع الخاص التعليمى بذات الشروط.

- يتبقى أخيراً القرار بشأن مقدار وتوظيف المخصصات المالية فى برامج أو أبواب أو تصنيفات أخرى. وهذا القرار يكون مركزياً لضمان العدالة والمساواة فى التعليم، ولكن يتم استنهاض المحافظات تدريجياً للمساهمة فى الموازنة المركزية بنسب تبدأ من ١٠% إلى ٣٠% وذلك **حسب مدى تطبيق الشروط والمتطلبات** التى تم بلورتها أعلاه، ومن المهم الإشارة إلى أن التوجه إلى لامركزية التمويل **دون الوفاء** بالشروط السابقة يعد **تنازلاً عن مجانية التعليم** يخفى نفسه تحت ستار اللامركزية.

٤– مجالات التغيير الثقافى المرغوب لتحقيق اللامركزية على مستوى المدرسة

يتبين من المناقشة التى أثيرت فى المحاور السابقة أعلاه أن **تغيير المناخ المثقافى العام** يعد **ضرورة وشرطاً لازماً وسابقاً** على تغيير المناخ الثقافى داخل المدرسة. ومن كذلك المهم الإشارة إلى أهمية **تآزر وتناسق** التغييرات الهيكلية والتنظمية فى نظم إدارة التعليم – على مستوياتها كافة – مع تلك الحادثة داخل المدرسة.

ولكى يتحقق التغيير الثقافى الداعم للامكزية ديمقراطية وتشاركية داخل المدرسة، فهناك مجالات رئيسية – كلها ذات أولوية واحدة، وبعضها متبادل التأيير والتأثر – لابد من

الالتفات إلى ضرروة إصلاحها وتطويرها كأساس لهذا المناخ الداعم. هذه المجالات هي:—

مجال التفاوض مع الأهل والمجتمع المحلى المحيط والطلاب

ليس من المتوقع أن تكون العلاقة بين المدرسة والأهالى "وردية" وذات نتائج إيجابية سريعة أو كلية. إذ يشير الواقع إلى النسبة العالية لأمية الأهالى، التى تتركز فى المناطق الأدعى إلى الإصلاح والتطوير والتى تنخفض فيها أيضاً كفاءة التعليم وتتدنى مخرجاته. كذلك يشير الواقع إلى التداخل الشديد بين ما هو صواب وما هو خطأ، وإلى الآراء المتناقضة لأولياء الأمور بشأن طرائق التدريس وأساليب التعلم. ويصعب كذلك التحكيم فى الآراء عندما يكون للمدرس رأى فنى يخالف الآباء ولا يقتنع به الأخير؛ لأنه يعتقد أن المدرس قد باع ضميره أو هو يروج لدروس خصوصية على الأقل.[11]

كذلك ليست الممارسة الديمروقراطية نتاجاً يتأتى تطبيقه عند صدور قرار بشأنه، إنما تستلزم تدريباً وصبراً طويلاً كما تستوجب من القيادات التعليمية وفريق المدرسة كله التحلى بأساليب التفاوض المتعددة. ولكى نزيد حافز أولياء الأمور على المشاركة فى المدرسة، فمن المستحسن أن يتم ترغيبهم وجذبهم للتواجد فى المدرسة بدواعى مختلفة، لعل أهمها البرامج المقترحة التالية:[12]

- النادى الصيفى الحر – ونادى كل يوم جمعة لممارسة الهوايات والأنشطة الرياضية (فى وجود بوفيه للأهالى) وهذا الأمر تقدمه مدارس مثل "دى لاسال" بالقاهرة و"الجزويت" وجميع مدارس "الإرساليات الكاثوليكية".
- برنامج التربية الوالدية: ويقدم استشارات طبية ونفسية وتربوية أثناء الحمل والطفولة المبكرة والمراهقة، كما يقدم ندوات وحلقات مناقشة وتدريب على هذه البنود.
- برنامج تنمية الحوار والاتصال بين الأبناء والآباء (لتنمية التفاهم والثقة بين الطرفين).

- برنامج تدريب الآباء على التدريس الفعال لأبنائهم (يسبقه برنامج محو الأمية إذا كانوا أميين)
- برنامج من طفل لطفل (الذى تقدمه هيئة كاريتاس لمواجهة صعوبات التعليم وتعليم الأقران)

ومن عوامل الترغيب لهذه البرامج إسهامها فى إرساء أسس للحكم على طرائق التدريس السليمة، والحد من الدروس الخصوصية، مما يزيد ثقة الأهل فى المدرسة والمدرسين.

مجال التخطيط الاستراتيجى بالمشاركة

تعتبر مجالس إدارة المدرسة ومجالس "الأمناء وأولياء الأمور والمعلمين والطلاب" أحد أهم الأساليب الإدارية التى تحقق دمج الشراكة المجتمعية للفئات ذات المصلحة ضمن إدارة وتسيير شئون المدارس. ولقد سبق الإشارة إلى التغييرات الهيكلية والأدوار المنشودة من المجالس الراهنة. لذا يقترح هنا أن تسهم مجالس الآباء مع مجالس إدارة المدرسة فى التخطيط الاستراتيجى للمدرسة؛ لأن هذه العملية تؤدى بدورها إلى بناء روح المسئولية عن المدرسة والرغبة فى الإصلاح والتطوير.

مجال التنمية المؤسسية المستدامة

يمكن النظر إلى المدرسة باعتبارها منظمة منفتحة على المجتمع المحلى ومستجيبة لأهم التغيرات العاليمة والقومية والمحلية. هذا الانفتاح سيجعلها تتحرك وتتطور كى تكون **منظمة متعلمة ومعلمة**: منظمة معلمة لتلاميذها ولأولياء أمورهم، وهى أيضاً متعلمة منهم ومن خبرات التفاوض معهم ومن خبرات التطوير والتعديل اللازمين لتحسين المخرجات والعلاقات مع المجتمع المحلى المحيط. هنا رافدان ضروران:

أ- إعادة التنظيم والتطوير الهيكلى للمدرسة

ب- التنمية المهنية والتقنية المستمرة

ولقد سبق الإشارة فى فصل المدخل إلى أن التنمية المهنية والتقنية للقيادات وللمدرسين لن تكتمل ولن تثمر فى تغيير المناخ الثقافى للمدرسة إلا فى تواكبها مع إعادة الهيكلة وإعادة تحديد الأدوار لكل الفاعلين فى جميع المستويات الإدارية.

ويتضمن المحوران الأخيران من هذا البحث مزيداً من التفصيلات بصدد هذا البند.

مجال المناخ التربوى والثقافى فى المدرسة وفى عمليات التعليم والتعلم داخل الفصول الفصول

إن التعليم النشط الذى يتأتى بممارسة التجريب والاستكشاف – الفردى، والجماعى – هو الذى يرسخ قيم العمل من أجل التعلـُم والتشاركية والحوار، ويؤدى بدوره إلى تغيير المناخ الثقافى **داخل الفصل** الدراسى. كذلك من المطلوب إدخال التعديلات على لوائح وأنشطة اتحادات الطلاب والمنظمات الكشفية بالمدارس، لممارسة الديمقراطية وتطبيق الطرق المختلفة لديناميات الجماعة داخل المدرسة منذ الصغر.

مجالات أخرى

لعل أهم المزايا التى يعود بها تطبيق نظام السوق هو الأخذ بمبدأ التنافس لتحقيق الجودة والبحث عن آليات مبتكرة فى مجال تعبئة الموارد الإضافية عن موارد المركز. وسيجد القارىء العزيز الكثير من الإجابات بصدد ماهية المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية فى تمويل التعليم فى المحور الثانى لهذه الدراسة.

الهوامش والمصادر

1- راجع:

- منى أحمد صادق سعد، **معالم الفكر التربوى الرسمى فى مصر منذ الثمانينات**، فى: **قضايا فكرية**، الكتاب الخامس والسادس عشر، القاهرة، قضايا فكرية للدراسات والنشر، يوليو ١٩٩٥.

- Norman Fairclough, **Critical Language Awareness**, London, Longman, 1992.Pp 1-17.
- David Lee, **Competing Discourses: Perspective and Ideology in Language**, London, Longman, 1992, Pp 91-106.
- Tim Dant, **Knowledge, Ideology & Discourse, A Sociological Perspective**, London, Rutledge, 1991, Pp 184- 206.

2- تمت الاستعانة بالمراجع التالية بشأن اللامركزية ومفاهيميها وتطبيقاتها فى عدة دول:ــ

- Michelle Philips, **Educational Decentralization in Bolivia and Argentina, world bank policies and consideration of local context**, Stanford University, School of education, Master of Arts , 2004, Pp 1-30.
- Herbert J.W., & Et.als, **Decentralization: an International Perspective**, Educational HORIZONS, winter 2000, Pp 155- 165. .
- Margaret Preedy & Et.als (Eds.), **Strategic Leadership and Educational Improvement**, London, Paul Chapman Publishing, 2003, Pp 34-53, 93-106.

3- أنظر:

- Jon Prosser (editor), **School culture**, London, Paul champion publishing Ltd, 1999, Pp I to 40.
- Robert G.Owens, **Organizational Behaviour in Education, Adaptive Leadership and school reform**, USA, Pearson Education, INC, 9th ed. 2004, Pp 165-190 .
- Charles Reavis & Harry Griffith, **Restructuring Schools, Theory and Practice**, USA. Lancaster & Basel, 1992, Pp 43-52.

4- ج.م.ع.، وزارة التربية والتعليم، **الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر**(٢٠٠٧/٠٨ – ٢٠١١/٢٠١٢)، ص ١٦٥-١٦٩.

5- **المرجع السابق،** ص ١٧٤.

6 – **نفسه،** ص٢.

7 – التفصيلات عن اللجنة ومهامها موجودة بجدول الفاعلين على المستوى المركزى (البند ثالثاً من النقاش)

8- ج.م.ع.، وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، **مرجع سابق،** ص١٦٨. راجع أعمال رمزى زكى عن التنمية وما تستنزفه تلك الازدواجيات من أموال وما تثيره من تضارب فى الاختصاصات وهدر الكفاءات.

9- ج.م.ع.، وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، **مرجع سابق،** ص٨١-٨٣.

10- **المرجع السابق،** ص ٨٦-٨٧.

11- يتأكد هذا المنطق من مراجعة الاستراتيجية فى مواضع أخرى بخلاف اللامركزية، أنظر المحور الخاص بالنتائج المتوقعة – البند الخاص بالمساهمة فى بناء ودعم سياسة الحوكمة الرشيدة ومحاربة الفساد، "بناء نظم معلومات للمدرسة ستتكامل مع نظم المعلومات على المستوى المركزى"، ص ٩٨.

12- تحصل المدرسة على شهادة الجودة وتظل محتفظة بها لمدة عامين.

13- كلمة السيد الدكتور يسرى الجمل وزير التربية والتعليم فى تقديمه للخطة، الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، **مرجع سابق،** ص٦،٧.

14- ج.م.ع.، وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم – السياسة المستقبلية، **مرجع سابق،** ص١٦٥

15- ج.م.ع.، وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، **مرجع سابق،** ص١٦٦.

16 – **المرجع السابق.**

17 – **نفسه،** ص١٦٨.

18 -UNESCO, **Decentralization of Education In Egypt, Country report at the UNESCO seminar on "EFA implementation: teacher and resource management in the context of decentralization"**, Hyderabad, India, 6-8January 2005, Pp13,15.

19- كلمة السيد الدكتور يسرى الجمل وزير التربية والتعليم فى تقديمه للخطـة، الخطـة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر، **مرجع سابق**، ص٦،٧.

20- ج.م.ع.، وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعلـيم قبـل الجامعى فى مصر، **مرجع سابق**، ص١٦٦.

21 - ج.م.ع.، وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم – السياسة المستقبلية، **مرجـع سابق**، ص١٦٥.

22- ج.م.ع.، وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعلـيم قبـل الجامعى فى مصر، **مرجع سابق**، قارن بين ص١٦٦ وص١٦٧.

23- **المرجع السابق**، ص ١٦٦

24- من المفيد هنا المراجعة العرضية للوثائق:

ج.م.ع.، وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية القوميـة لإصـلاح التعلـيم قبـل الجامعى فى مصر، **مرجع سابق**، ص١٦٧،١٦٦.

ج.م.ع.، وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم – السياسة المستقبلية، **مرجـع سـابق**، ص١٦٧، ١٦٨.

UNESCO, Decentralization of Education In Egypt, Country report, **Opcit**.. Pp 12-16.

25 - فى العلاقة المنشودة بين وزارة التربية والتعليم ومنظمات المجتمع المـدنى أنظـر:

منى أحمد صادق سعد، **المجتمع المدنى وأنماط التدخل للوفاء بحق الطفل فـى التعلـيم (وجهة نظر)**، الجيزة، جمعية المساعدة القانونية لحقوق الإنسان، ورشة عمـل الحقـوق الاقتصادية والاجتماعية والمجتمع المدنى فى مصر المنعقدة فى ٧و٨ نوفمبر ٢٠٠١.

26- ج.م.ع.، وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم – السياسة المستقبلية، **مرجـع سابق**، ص١٦٦.

27 - .م.ع.، وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعلـيم قبـل الجامعي فى مصر، **مرجع سابق**، ص ١٦٨.

UNESCO, Decentralization of Education In Egypt, Country report, **Opcit.**

28- هذه العبارة تذكر القارئ بالعبارات التى استخدمت بعد انتفاضة يناير ١٩٧٧، حيـث رأت الحكومة سحب الدعم تدريجياً بحيث تتجنب سياسـة الـصدمات، وتتجنـب كـذلك المقاومة العنيفة لرفع الأسعار.

29-.م.ع.، وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية القومية لإصـلاح التعلـيم قبـل الجامعي فى مصر، **مرجع سابق**، ص١٠.

30- لا يرد ذكر تلك الإشارات فى الوثائق الأخرى مما يؤكد الطابع الدعائى لهذا البند.

31- ج.م.ع.، وزارة التربية والتعليم، الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعلـيم قبـل الجامعي فى مصر، **مرجع سابق**، ص١٧٩.

32- برجاء مراجعة الجدول (٣) والتحليل الخاص بهذه العبارة بعده.

33 - نص المادة ٩٣ من اللائحة التنفيذية لقانون نظام الإدارة المحليـة رقـم ٤٣ لـسنة ١٩٧٩.

34 - المذكرة الإيضاحية المرفقة بقانون التعليم رقم ١٣٩لسنة ١٩٨١، ص ٢٦.

35 - يتبين هنا زيف إدعاء الوثيقة المقدمة إلى مؤتمر اليونسكو بالهند مـن أن المحـافظ يعد وزيراً فى محافظته.

36 - قرار رئيس جمهورية مصر العربية بإنشاء المجلس الأعلى للتعليم قبـل الجـامعى رقم ٥٢٣ لسنة ١٩٨١، المواد من الثانية إلى الرابعة.

37- هذه العبارة تستلزم التوقف. والرأى أنه كان المقصود بها "إقرار" بمعنى الموافقة أو الرفض والتعديل.

38 -لأنه؛ فى ضوء ذلك يمكن اقتراح تفويض بعض الاختصاصات [إلـى كيانـات إداريـة أو مسئولين آخرين كالمجلس الأعلى للتعليم أو كالمحافظين أو كنائب الوزير أو كوكيل الوزارة] فى المحور الثانى من هذا الفصل.

39- راجع **المذكرة الإيضاحية** لقانون نظام الإدارة المحلية رقم ٣٤ لسنة ١٩٧٩.

40 – راجع المادة ١٢ من قانون نظام الإدارة المحلية رقم ٣٤ لسنة ١٩٧٩ ترى الباحثة أن الدور الرقابى قوى، ومن النواحى الإيجابية فى القانون لعام ١٩٧٤ الاهتمام بتشريعات طلبات الإحاطة، ولكن تم تقييدها فى إصلاحات القانون لعام ١٩٨١.

41– أحمد الرشيدى، **الإطار القانونى لسياسات اللامركزية فى مصر**، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، سلسلة اللامركزية وقضايا الملحيات، العدد ٢، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، القاهرة، ٢٠٠٤، ص٢٢-٢٧.

42 – **المرجع السابق.**

43– ترى بعض وجهات النظر محدودية وشكلية دور المجالس الشعبية المحلية إلى جانب عدم فعالية أدوات المساءلة المتاحة لها راجع : محمود شريف وآخرون، **المجالس الشعبية المحلية والمجالس التنفيذية – الأدوار والعلاقات**، سلسلة اللامركزية وقضايا المحليات العدد(٧)، جامعة القاهرة، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، القاهرة، ٢٠٠٦، ص ٢٩- ٣٣.

44 – قارن بين المراجع السابقة ووجهة النظر فى: سمير عبد الحميد عريقات وفريد أحمد عبد العال، **لامركزية التخطيط فى المحافظات المصرية**، برنامج اللامركزية وقضايا المحليات العدد(٦)، جامعة القاهرة، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، ٢٠٠٦، ص ١٧-٢٠.

45– **المرجع السابق.**

46– راجع وجهة نظر محمود أباظة، حيث يقول أن المحافظ مادام قد أصدر قرار تعيينه رئيس الجمهورية فهو مسئول أمامه ومنصبه يوازى منصب رئيس وزراء. فى:ـ محمود شريف وآخرون، **اللامركزية ومستقبل الإدارة المحلية فى مصر**، سلسلة اللامركزية وقضايا المحليات العدد(٢)، جامعة القاهرة، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ٣٧.

47 – **المرجع السابق**، ص ٢٣.

48- لأن القرارات تنص على أن من يعين المؤسسين للمجلس – فى حال عزوف الآباء داخل المدرسة هو المحافظ (المادة ٣ عام ٢٠٠٥) أوهو مدير المدرسة بناءً على ترشيح مدير الإدارة التعليمية التابعة لها المدرسة (المادة ٥ عام ٢٠٠٦).

49- والدليل على هذا الأمر أنه عندما يراد تصفية القرارات من الديباجات لتوخى بساطة القرار يتم التركيز فقط على نسب الأعضاء فى كل مستوى. قارن بين القرارات فى الأعوام ١٩٩٣، ٢٠٠٥، ٢٠٠٦.

50- **حيث تنص المادة** ١٤ لعام ٢٠٠٦ أن الموجه الإدارى المسئول عن التربية الاجتماعية يعتبر عضواً له **صوت** فى مجالس الأمناء والآباء فى المستويات العليا من التشكيل.

51 – فليس بالأمر الغريب أن نجد الأهالى يرددون عبارات من قبيل "البلد بلدهم مش بلدنا" وأن هذه هى "شلة المحاسيب" وأن هذا هو "مجتمع أهل الثقة وليس أهل الجدارة".

52- راجع وزارة التربية والتعليم، البنك الدولى وحدة التخطيط والمتابعة لمشروع تحسين التعليم الأساسى، مع المركز القومى للبحوث التربوية، **دراسة تقويمية لواقع الإدارة المدرسية فى مرحلة التعليم الثانوى بنوعيه العام والفنى**، القاهرة، ٢٠٠٣، ص١١٨-١٢٠

53- أنظر أهم الانتقادات الموجهة إلى قوانين الجمعيات الأهلية للأعوام ١٩٦٤، و١٩٩٩ فى: السيد عوض، **الحق فى التجمع السلمى وتكوين الجمعيات الأهلية، تناقض فلسفة التقييد وفلسفة التحرير**، جمعية المساعدة القانونية لحقوق الإنسان، الجيزة، ٢٠٠٢، ص ٥٥- ١١٢.

54- هذا الاستخلاص تم بالإطلاع على المراجع التى تناولت مشكلة عمالة الأطفال وحقوقهم. فبرجاء النظر فى: منى أحمد صادق، **بدائل تعليمية غير نظامية للأطفال العاملين فى الحضر**، دكتوراه غير منشورة بمعهد الدرسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢، ص ٢٥- ٥١.

55- من الأمثلة الدالة على ذلك موضوع عمالة الأطفال، فالقوى الفاعلة فى تطبيق التشريع هم مفتشى العمل، وموظفى وزارة التضامن الاجتماعى، وهم ليسوا أصحاب

المصلحة الحقيقية فى التعبير، وأصحاب المصلحة هنا هم الأهـل والأطفـال وأصـحاب العمل.

56- أنظر:

Cathy Gaynor, **Decentralization of education teacher management**, Washington, The World Bank, 1998, Pp 41-46.

57- يسمى ذلك بتدريب المدربين (Trainers Of Trainers)

58- رغبت إحدى الجمعيات الأهلية فى إقامة فصل واحد أو فصلين على الأكثر لطالبات مدرسة مهنية إعدادية وثانوية فى المدرسة ذاتها، ووافقت مديرة المدرسة لأن نسبة الأمية بين طالباتها كانت عالية وكانت السبب فى تسرب البنات من الفصول وتسكعهن بـالحى. فكان على الجمعية أن تراجع الإدارة المركزية وتقدم طلباً استغرق أربعة أشهر للبت فيه، ثم أتت المسئولة عن التعاون مع الجمعيات الأهلية فى القطاع الجغرافى المعنى، وطلبـت ميزانية محددة للفصلين تمثلت فى توزيع حوافز مادية لكل العاملين بالمدرسـة، وتـشغيل مدرستين وليس كادر الجميعة وتوزيع مكافآت على الطالبات (وهن بالمناسبة مـن طلـبن هذه الخدمة من الجمعية مجاناً، ثقةً فى المنسقات بها بعد أن تبين نتائج عملهـن) وتحـول مشروع ميزانيته حوالى من ٤٠٠ إلى ٥٠٠ جنيهاً شهرياً إلى ما يقارب من ٣٠٠٠ جنيهاً علاوة على العديد من القيود الإدارية الأخرى ورشاوى بعـض الشخـصيات فـى إدارة الجميعات الأهلية بالحى، فمات ولم ينفذ (وهذه شهادة حية وقعت بالفعل).

59- برجاء مراجعة مايلى:

- محمود شريف وآخرون، اللامركزية ومستقبل الإدارة المحلية فى مصر، **مرجع سابق**.
- السيد عبد المطلب غانم، **الموازنة المحلية مفارقة اللامركزيـة**، سلـسلة اللامركزيـة وقضايا المحليات، جامعة القاهرة، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامـة، القـاهرة، ٢٠٠٥.
- سمير عبد الحميد عريقات وفريد أحمد عبد العال، لامركزية التخطيط فى المحافظـات المصريه، **مرجع سابق**.
- محمود شريف وآخرون، المجالس الـشعبية المحليـة والمجـالس التنفيذيـة – الأدوار والعلاقات، **مرجع سابق**، ص ١٦-٢٣ وص ٣٣-٣٧.

60- بالإفادة من المصادر التالية:

- N.F. McGinn. & T.Welsh, **Decentralization of Education: Why, When, What and How?**, Paris, UNESCO, IIEP, 1999, Pp51-93.

- H.G. Walberg and etals, Decentralization an international perspective, **Op.cit.**

- L. Davies and etals, **Educational Decentralization in Malawi: a study of process**, in: Compare, Vol. 33, No. 2, 2003, Pp 139-152.

- محمد فتحى قاسم، دور السلطات المحلية فى الشراكة المجتمعية، وجهة نظر معاصرة، فى المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، **تفعيل دور الشراكة المجتمعية فى العمليـــة التعليمية، وسلطات المحافظات فى إدارة التعليم**، القاهرة، ٢٠٠٣.

- ج. م. ع.، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، **أدوار مؤسسات المجتمع المدنى فى دعم العملية التعليمية**، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ٦٤-٩٩.

61 - كما يقول المثل "هذا قول ظاهره حق وباطنه باطل".

62 - لمزيد من التفصيلات بشأن معظم هذ البرامج، أنظر: منى أحمد صادق، بدائل تعليمية غير نظامية للأطفال العاملين فى الحضر، **مرجع سابق**، الفصل الأخير الخاص.

المحور الثانى

متطلبات التنظيم الإدارى للإعداد المؤسسى لتحقيق اللامركزية فى التعليم قبل الجامعى فى مصر

المحور الثانى

متطلبات التنظيم الإدارى للإعداد المؤسسى لتحقيق اللامركزية فى التعليم قبل الجامعى فى مصر

أولاً : الواقع الراهن لإدارة التعليم المصرى فى ضوء التوجه نحو اللامركزية:

١- جذور المركزية فى إدارة التعليم المصرى .

٢- الجهود المعاصرة للوزارة للتوجه نحو اللامركزية .

٣- تجربة محافظة الإسكندرية كنموذج لتطبيق اللامركزية فى مصر .

٤- تغيرات هيكلية فى الوظائف والأدوار لتحقيق اللامركزية .

٥- استطلاعات الرأى الميدانى بشأن اللامركزية فى التعليم.

ثانياً : تصورات بشأن الارتقاء بالأداء الإدارى والتطوير المؤسسى للمدرسة لتحقيق التأصيل المؤسسى للامركزية فى التعليم

١- إعادة التنظيم المدرسى لدعم اللامركزية فى التعليم.

٢- المتطلبات اللازمة لنجاح إعادة التنظيم المدرسى فى ضوء اللامركزية.

٣- تصور مقترح لتحقيق التأصيل المؤسسى للامركزية على مستوى المدرسة.

المحور الثانى

متطلبات التنظيم الإدارى للإعداد المؤسسى لتحقيق اللامركزية فى التعليم قبل الجامعى فى مصر

مدخل تمهيدى

انطلاقاً مما ذكر عن إستراتيجية التغيير المؤسسى للمدرسة فى الاتجاه نحو اللامركزية فى ضوء الاتجاهات المعاصرة فقد شهدت السنوات القليلة الماضية على المستوى العالمى توجهاً لذلك ، مع إعطاء القطاع الخاص والمجتمع المدنى بهيئاته ومؤسساته ومنظماته دوراً أكبر فى العملية التنموية، حيث تشير تجارب العديد من دول العالم إلى أن نقل السلطة من الحكومات المركزية إلى الحكومات والمجتمعات المحلية والمدارس، وبمشاركة أولياء الأمور يمكن أن يؤدى إلى تحسين تقديم الخدمات التعليمية، ومن ثم تطوير وتحديث التعليم.(١)

وعلى الرغم من الجهود التى تبذلها وزارة التربية والتعليم فى مصر والإنجازات التى تحققت فى مجال التعليم قبل الجامعى لتطويره وتحديثه إلا أن منظومة التعليم المصرى ما زالت تعانى من بعض أوجه القصور، وبهذا الصدد تقرر القيادة السياسية فى مصر " نعترف بكل وضوح بأن منتج التعليم النهائى فى مصر يحتاج إلى قدر كبير من التطوير والتحديث وصولاً إلى الآفاق المرجوة من الجودة والتنمية، والكفاءة حتى يحقق التعليم أهدافه الرئيسية التى تتفق مع روح العصر .(٢)

ولذا فقد اتجهت مصر نحو تطبيق اللامركزية كأسلوب وصيغة للإصلاح والتطوير خاصة فى مجال التعليم، ومن ثم أصبحت السياسة المعلنة لوزارة التربية والتعليم هى التوجه نحو اللامركزية، وقد قامت بتجارب فعلية فى عدة محافظات بمصر لتطبيق اللامركزية فى التعليم ، وفيما يلى توضيح النقاط التالية:

أولاً : الواقع الراهن لإدارة التعليم المصرى فى ضوء التوجه نحو اللامركزية

١- جذور المركزية فى إدارة التعليم المصرى .

ارتبط تنظيم شئون التعليم ببناء وتطور الجهاز الإدارى للدولة المصرية الحديثة منذ عهد محمد على فى بداية القرن التاسع عشر، ولقد تأثرت إدارة المؤسسة التعليمية منذ البداية بأهم سمات ومشكلات البيروقراطية والإدارة الحكومية فى مصر مثل الإفراط الشديد فى مركزية الإدارة، ومن الملاحظ أنه فى فترة الاحتلال البريطانى لمصر منذ عام ١٨٨٢م، وعن طريق مستشار المعارف الانجليزى فى ديوان نظارة المعارف تم تدعيم هذه المركزية التى انتهت بوضع أمور التعليم كلها فى يد ذلك المستشار الانجليزى، وبذلك أحكم قبضته على كافة أمور التعليم وشئونه فى كل أنحاء القطر المصرى آنذاك، وتجسدت بذلك المركزية الإدارية المفرطة فى التعليم المصرى.[٣]

ومن الجدير بالذكر أن البدايات الأولى لتلك المركزية فى التعليم المصرى تجلت بوضوح فى التنظيمات واللوائح والقرارات المنظمة لإدارة التعليم فى مصر منذ صدور لائحة رجب ١٨٦٨م التى أصدرها على مبارك فى عهد الخديوى إسماعيل، حيث أبرزت هذه اللائحة هيمنة الدولة وسيطرتها على كافة أنواع التعليم المدنى الحديث عدا التعليم الدينى بالأزهر الشريف، وجسدت هذه اللائحة مبدأ الإشراف المركزى على التعليم كله فى مصر .[٤]

هذا بالإضافة إلى أن نظارة المعارف منذ نشأتها عام ١٨٧٨م قد سيطرت على كل شئون التعليم النظامى وماليته، وما يشمله هذا من تأسيس المدارس وتجهيزها وصيانتها والتفتيش عليها، وتعيين المعلمين وترقيتهم ونقلهم، وتحديد أوقات الدراسة والخطط الدراسية ونظم الامتحانات وسيرها والرقابة عليها، الأمر الذى جسد مركزية الإدارة المفرطة فى شئون التعليم .[٥]

وعلى الرغم من ذلك إلا أن هذه المركزية الإدارية فى إدارة التعليم المصرى لها بعض الإيجابيات والسلبيات فى ذات الوقت والتى يمكن توضيحها فى الجدول التالى:

جدول رقم (١)

يوضح المقارنة بين إيجابيات وسلبيات مركزية الإدارة[٦]

وجه المقارنة	ايجابيات مركزية الإدارة	سلبيات مركزية الإدارة
(١)كنمط إدارى	تحقق المركزية ما يلى : -وحدة النظام الإدارى التعليمى فى الدولة. -سرعة تنفيذ الإصلاحات التعليمية بما لديها من إمكانات بشرية ومادية.	-التوحد وعدم التنوع فى الخدمات التعليمية والمبنى المدرسى. -سياسة تعليمية موحدة وتجاهل الفروق الفردية والقدرات المختلفة. -صعوبة تشجيع الطالب والمعلم للوصول إلى أقصى ما تسمح به قدرات الفرد واستعداداته.
(٢)الظروف المحلية والمشاركة المجتمعية	-تحقق المساواة والتوزيع العادل للخدمات التعليمية فى شتى أنحاء البلاد. -إنشاء المدارس فى البيئات الفقيرة والمحرومة. -التشابه التام فى الأبنية التعليميه والفصول والأثاث والأفنية والمناهج والكتب الدراسية وكذلك فى إعداد المعلمين.	-لاتراعى الظروف المختلفة للبيئات المحلية. -تقضى على الجهود المحلية والمشاركة المجتمعية لدعم التعليم. -تحرم الأفراد من فرصة المشاركة فى اتخاذ القرارات وتحمل المسئوليات المحلية التعليمية.
(٣)المرونة والمساواة	-توفر ضمانات وميزات مهنية لجميع العاملين(المرتب- المكافآت- الحوافز والترقيات). -تحقق المساواة بين جميع المعلمين والعاملين بالتربية والتعليم.	-الثبات والمحافظة والجمود. -لا تشجع على التجريب والابتكار فى المسائل التعليمية.

وتظل قضية إصلاح التعليم وتطويره فى مصر من خلال مواجهة المركزية الإدارية المفرطة والقضاء عليها، واحدة من أبرز قضايا الكفاح الوطنى فى مصر، والتى خاضته النخبة المثقفة فى مصر، وفى هذا الصدد يذكر طه حسن فى كتابه -" مستقبل الثقافة فى مصر " ١٩٣٨م - أن ديوان وزارة المعارف لم يأخذ أمر اللامركزية بالجد بل حرص وسيحرص دائماً على أن يضع إصبعيه فى كل شئ ويضيق على النظار والمعلمين، ونتيجة لدعوى الإصلاح والتطوير الإدارى بوزارة المعارف، وللانتقال من المركزية إلى اللامركزية الدارية يضع - حسن العشماوى وكيل وزارة المعارف - مذكرته فى عام ١٩٣٨م مستهدفاً التخفيف من حدة المركزية الإدارية ، ووضع لهذا مجموعة من الآليات ومنها : تقسيم البلاد إلى عدة مناطق تعليمية(٧) ، وقد كانت تلك المذكرة خطوة على طريق اللامركزية التعليمية فى مصر، وتجسد فكراً إصلاحياً فى التعليم إلا أنه للأسف لم تحقق تلك المذكرة أهدافها تماماً، ولم يتم التخلص من نمط الإدارة المركزية، وحدث صراع بين الديوان العام للوزارة والمناطق التعليمية مما أدى إلى جعل المناطق التعليمية مجرد فروع محلية للديوان بالعاصمة دون تحقيق أى قدر من الاستقلالية.(٨)

٢- الجهود المعاصرة للوزارة للتوجه إلى اللامركزية

وانطلاقاً من حرص الدولة على إصلاح التعليم وتطويره لمواكبة تحديات العصر المتلاحقة، أطلقت وزارة التربية والتعليم فى مصر الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ - ٢٠١١/٢٠١٢م والتى تبنت فيها (١٢) إثنى عشر برنامجاً لتحقيق أهداف السياسات الرئيسة لتطوير التعليم فى مصر، وهى الثلاثية (الإتاحة- الجودة - كفاءة النظم والإدارة) ولذا فقد أفردت الوزارة فى هذه الإستراتيجية القومية لإصلاح وتطوير التعليم برنامجاً خاصاً باللامركزية ، هذا وقد كانت أولى خطوات هذه الإستراتيجية نحو تبنى اللامركزية كبرنامج للإصلاح والتطوير هو التأصيل المؤسسى للامركزية .

من هذه الجهود الإصلاحية لتطوير وتحسين التعليم فى مصر فــى ضــوء تطبيق اللامركزية ما يلى :[٩]

- صدور القرار الوزارى رقم (٣٣٤) لسنة ٢٠٠٦م بــشأن تطــوير أدوار ومسئوليات مجالس الأمناء فى المدارس، والآباء والمعلمين .
- إنشاء كيانات حكومية لدعم جهود الجمعيات الأهلية .
- إنشاء مجلس أعلى للتعليم فى كل محافظة برئاســة المحــافظ، وعــضوية ممثلين عن المجتمع المدنى، والقطاع الخاص، والجامعات والمتخصصين، والمجالس المحلية ومهامه هى متابعة إدارة العملية التعليمية والتخطيط لها محلياً.
- صدور القانون رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٦م بإنشاء الهيئــة القوميــة لــضمان الجودة والاعتماد التربوى، وبما يسمح مستقبلاً بإنشاء فــروع لهــا فــى المحافظات لمتابعة عملية الاعتماد التربوى.
- إنشاء منتدى المحافظين لتطوير التعلــيم بعــضوية المحــافظين، ووزراء التربية والتعليم، والمالية، والتنمية الإدارية، والتنمية المحلية .ولتفعيل هــذا المنتدى أنشأت له سكرتارية فنية بالوزارة، ونقاط اتصال بالمحافظات مــن خلال إدارات تطوير التعليم فيها .
- التجارب الميدانية.

وفى سياق المحو السابق تعرض البحث للقراءة النقدية لهذه التشريعات وما تضمنته من رسالة ثقافية بعض جوانبها إيجابية وداعمة للتوجه نحــو اللامركزية، وبعضها الآخر تسير فى عكس الاتجاه. وربما يكون الوقوف على نموذج ميدانى لتحقيق اللامركزية فى الإدارة الذاتية للمدرسة، جنبــاً إلى جنب نتائج الدراسة الميدانية شاهدين على استنتاجات المحور الأول.

٣- تجربة محافظة الإسكندرية كنموذج لتطبيق اللامركزية فى مصر:(١٠)

تعتبر تجربة الإسكندرية ، فى تطبيق اللامركزية – الإصــلاح المتمركــز حول المدرسة – وتقويم نتائج تجربة رسمية فى مجال التحول إلــى اللامركزيــة حيث سعت لتحقيق ما يلى :

- جعل المدرسة وحدة الفعل حيث يحدث تآزر Synergy بين كل المدخلات Inputs – بناء على خطة شاملة لتحسين وإصلاح المدرســة– ليتعــاظم تأثيرها فى إحداث تغيير يمكن ملاحظته ويسهل قياس تــأثيره وتــصحيح مساره داخل المدرسة .
- تأهيل المدرسة لأن تصبح قادرة ذاتياً ومهنيــاً علــى تحمــل المــسئولية والمساءلة حتى يمكن التحول إلى نقل الموازنة الماليــة إلــى المدرســة، وربطها بالأداء Performance-Based Budget واســتكمال الإطــار القانونى والإدارى لتطبيق اللامركزية .
- بناء القدرة الذاتية للمدرسة بصفتها الوحدة الأولى فى خط الإنتاج التعليمى، وتمكين المدرسة من تطوير أدائها والتخطيط، والعمل على تطويره وفقــاً للمعايير القومية تمهيداً لمرحلة الاعتماد التربوى.

* **مضمون التجربة وآلياتها :**

- المشاركة المجتمعية من خلال ربط أعضاء المجتمع بــالإدارة المدرســية، وذلك بتطوير مجالس الآباء والمعلمين الى مجالس للأمناء وإنشاء مجلــس لتطوير التعليم على مستوى المحافظة.
- تفويض السلطة (اللامركزية).
- التنمية المهنية للمدرسين والعاملين والإدارات التعليمية.
- التعاون بين المحافظة، ووزارة التربية والتعليم، ومركز الإسكندرية للتنمية والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، ومحافظة الإسكندرية.

- عدد المدارس التى تم فيها التطبيق كمرحلة أولى ٣٠ مدرسة تعليم أساسى فى الأحياء الشعبية فى العام الدراسى ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣م:
  - o مرحلة ثانية ٣٥ مدرسة ابتدائية (٥ مدارس من كل إدارة – ٧ إدارات)
  - o مرحلة ثالثة ٣٥ مدرسة ابتدائية من كل إدارة .
  - o مرحلة رابعة ١٠ مدارس فنية .

• نتائج تجربة الإسكندرية :

أدت التجربة – حسب بعض الشواهد المتاحة – إلى تحقيق ما يلى :

- اتباع طرائق تدريس غير تقليدية، وتغيير الشكل التقليدى لحجرة الدراسة .
- ارتفاع مستوى التحصيل والاهتمام بالأنشطة اللاصفية .
- التعلم بالتقنيات الحديثة كجزء من العملية التعليمية .
- الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتدعيم العملية التدريسية .
- رفع مستوى أداء المعلمين .
- تفعيل متابعة أولياء الأمور ورقابة أعضاء مجالس الأمناء على سير العملية التعليمية .
- إنشاء إدارة لمحاربة التسرب.
- إعداد الكوادر التدريبية بالمجالات المختلفة .

هذا ويلاحظ من تجربة الإسكندرية فى تطبيق اللامركزية ما يأتى :

- أن التجربة بدأت منذ سنوات قليلة، وأنه كل عام سوف يزداد عدد المدارس المطبق المشروع فيها وستتنوع المراحل التعليمية أيضاً .
- يتضح من التقييم المرحلى للتجربة أن مديرية التربية والتعليم بالإسكندرية منحت سلطات واسعة فى إدارة شئون التعليم داخل مدارس المحافظة .

- لاتزال مصادر تمويل المدرسة ذاتياً مشكلة فى ظل صعوبات تحصيل المصروفات من بعض التلاميذ، مع إحجام بعض رجال الأعمال عن المساهمة والمشاركة فى عمليات تطوير التعليم بالمحافظة .

انطلاقاً من النتائج الإيجابية التى تحققت على أرض الواقع من تطبيق اللامركزية فى بعض مدارس محافظة الإسكندرية، تم تدعيم اللامركزية على مستوى المدرسة من خلال مجموعة من النظم التى صدر بها قرارات وزارية لمختلف مراحل التعليم فى مصر بمدارسها المتنوعة، ومن هذه النظم: مجلس الأمناء، الاتحادات الطلابية.[١١]

<u>٤- تغيرات هيكلية فى الوظائف والأدوار لتحقيق اللامركزية:</u>

وفى ضوء الاتجاه نحو اللامركزية صدر القرار الوزارى رقم (٢٥٠)[١٢] لسنة ٢٠٠٥م لتحديد اختصاصات وأدوار ومهام لكل عضو من أعضاء الجهاز الإدارى بالمدرسة، وذلك على النحو التالى :

- <u>اختصاصات مدير المدرسة :</u>

هو الرئيس التنفيذى المسئول كافة أنشطة المدرسة للمجالات التربوية والتعليمية والأنشطة المدرسية والشئون الفنية والخدمية، ويتولى مدير المدرسة تحقيق ذلك من خلال الأهداف الرئيسية للوزارة :

- مسئول عن تحديد رؤية ورسالة المدرسة وفقاً لما تقتضيه المعايير القومية، وكذلك تحديد اللائحة الداخلية للمدرسة المحددة لأنشطة الوحدة المنتجة للمدرسة التى تترجم فى شكل برنامج ويتحدد بها نظام العمل بما لا يتعارض مع القوانين والقرارات الوزارية المعمول بها فى إطار النموذج المعتمد من المديرية التعليمية .
- التعاون مع مجلس الآباء والمعلمين وغيرها من المجالس والجهات المعنية (الأنظمة المحلية – رجال الأعمال والمؤسسات الإنتاجية والخدمية بالبيئة المحيطة) .

- الإشراف على وحدة الأمن ولجنة إدارة الأزمات وتأمين الأفراد والمنشآت.
- تطبيق المعايير القومية للتعليم على مستوى المدرسة وتدريب أعضاء هيئة التدريس على أسس تطبيق المعايير، وإجراء دورات التقويم الذاتى فى مستوى المعايير .
- التخطيط لتحقيق الاستثمار الأمثل لموارد المدرسية (البشرية- المادية- المكانية- المعلوماتية - السلعية).
- التعامل مع الإدارة التعليمية ومديرية التربية والتعليم .
- إعداد تقارير قياس الكفاية السنوية للعاملين بالمشاركة مع أجهزة التوجيه الفنى المختصة .
- توقيع الجزاء على المخالفين فى حدود القانون أو إحالتهم للشئون القانونية .

• اختصاصات نائب مدير المدرسة :

هو القيادة الثانية بالمدرسة ويقوم بأعمال مدير المدرسة فى حالة غيابه وتتمثل أهم اختصاصاته فيما يلى :

- يعاون مدير المدرسة فى تنفيذ مهامه .
- الإشراف على الناحية التعليمية وأعمال الامتحانات .
- الإشراف على شئون التعليم والتنمية المهنية وتكنولوجيا التعليم .
- المسئولية الكاملة عن وحدة الجودة طبقاً للمعايير القومية للتعليم .
- رفع التقارير الدورية عن الجودة الشاملة والتنمية إلى مدير المدرسة .
- متابعة تنفيذ القرارات الوزارية والاحتفاظ بسجل مفهرس لها .
- تنفيذ أى مهام أخرى يكلف بها من مدير المدرسة .
- متابعة وصول الكتب المدرسية وتوزيعها .
- توزيع الريادة على فصول المدرسة بمشاركة التربية الاجتماعية.

• اختصاصات وكيل شئون التعليم :

وتتمثل اختصاصه فى الأمور التالية :

- متابعة المدرسين داخل الفصول والتأكد من دفاتر التحضير والمكتب والغياب واستخدام السبورة والوسائل التعليمية المعينة للدرس .
- متابعة مدى الاستفادة من الأجهزة الحديثة (الكمبيوتر - معمل الوسائط المتعددة) والتأكد من ضرورة استخدامها .
- الإشراف على أعمال الامتحانات ولجنة النظام والمراقبة داخل المدرسة وتزويد لجنة النظام والمراقبة للامتحانات للعامة بالبيانات الدقيقة وكل ما تحتاجه من بيانات عن كل طالب فى السنوات النهائية .
- وضع برامج تدريبية للقائمين على العملية التعليمية بالمدرسة للوصول بهم إلى الأفضل ورفع مستوى الأداء كل فى تخصصه .
- الإشراف على وحدة تكنولوجيا التعليم .
- الإشراف على وحدة التدريب والتقويم .

* اختصاصات وكيل شئون للخدمات والأنشطة :

ويقوم بالإشراف على متابعة أعمال كل من :

- شئون الخدمات التعليمية .
- شئون المبنى المدرسى والتغذية .
- وحدة الشئون المالية والمخزنية .
- وحدة الإحصاء والمعلومات (الحكومة الالكترونية) .
- مكتب الاخصائى النفسى والإرشاد التعليمى .
- مكتب الخدمة الاجتماعية .
- مكتب شئون الطلاب والتأمين الصحى .
- اعتماد التقارير الفترية والإحصاءات التى تطلبها الإدارة التعليمية والمديرية .
- تنسيق توزيع الطلاب على طوابق المبنى المدرسى وملحقاته .
- توزيع الطلاب على التخصصات والمجالات المختلفة بالمدرسة .
- الإشراف على الاتصال مع الأسرة ومسئول الإشراف الصفى والأنشطة الطلابية.

- **اختصاصات ناظر المرحلة بالمدرسة متعددة المراحل :**

يعمل تحت الإشراف المباشر لمدير المدرسة ويختص فى مرحلته بما يأتى:

- معاونة نائب المدير فى إدارة المرحلة المشرف عليها .
- يتعاون مع الوكلاء فى تسيير أعمال المرحلة التعليمية المشرف عليها .
- اقتراح توزيع الجدول المدرسى .
- الاشتراك فى توزيع الأنشطة التربوية ومتابعة تنفيذها .
- الإشراف على تنفيذ خطة المسابقات العملية والتربوية والرياضية.
- المعاونة فى الإشراف على مجموعات التقوية وأعمال الامتحانات .
- متابعة تنفيذ توجيهات وملاحظات الموجهين الفنيين والماليين والإداريين .
- إعداد التقارير الخاصة بالمرحلة وعرضها على مدير المدرسة .
- يتابع تطبيق اللوائح والخطط والمناهج طبقاً لما هو مقرر ويكون مسئولاً عن سير العمل بالمرحلة .
- متابعة المدرسين داخل الفصول ومدى الاستفادة من الأجهزة الحديثة.

وكان لابد من الرجوع إلى الميدان لتقصى مدى استجابة الواقع لهذه التعديلات المقترحة وفق القرار السابق وهو ما يتضح من نتائج استطلاعات الرأى.

٥- استطلاعات الرأى الميدانى بشأن اللامركزية فى التعليم

قام فريق البحث بتصميم استمارة مقابلة يتم تطبيقها على بعض القائمين على إدارة التعليم، ولذا جاءت الاستمارة فى صورتها المبدئية مكونة من (٨) ثمانية أسئلة مفتوحة، وبعد عدة جلسات نقاش وحوار اتفق فريق البحث على تصميم استمارتين الأولى توجه إلى القيادات التعليمية بالإدارات والمديريات التعليمية مكونة من (٨) ثمانية أسئلة مفتوحة، والثانية توجه إلى أعضاء هيئة الإدارة المدرسية (مدير- ناظر-وكيل) مكونة من (٧) سبعة أسئلة مفتوحة، والهدف من وراء هاتين الاستمارتين رصد وكشف واقع تطبيق اللامركزية داخل مؤسساتنا التعليمية ومن ثم

الوقوف على أوجه القوة ودعمها وتعزيزها من ناحية، والتعرف على أوجه القصور ومن ثم البحث عن سبل لعلاجها وتقديم التوصيات المناسبة للتغلب عليها.

- **عينة الدراسة وأسلوب التطبيق:**

تم تطبيق الاستمارة الأولى على (٦) ستة أفراد من القيادات التعليمية، فـــي حين تم تطبيق الاستمارة الثانية على (٨١) واحد وثمانين فرداً من السادة أعضاء هيئة الإدارة المدرسية (مدير - ناظر - وكيل) بمختلــف مراحــل التعلــيم وذلــك بمحافظات القاهرة والإسكندرية والفيوم وهى من المحافظات التى بدأت فى تطبيق اللامركزية كمدخل لإصلاح وتطوير التعليم بمدارسها. وتم تطبيق الدراسة الميدانية فى المحافظات الثلاث (القاهرة- الإسكندرية- الفيوم) فى الفترة من ١ : ١٥ إبريل ٢٠٠٨م وبعض تجميع الاستمارات وتفريغها تــم الحــصول علـــى الاســتجابات والاقتراحات التالية من أفراد العينة .

أولاً : استجابات ومقترحات القيادات التعليمية : (من خلال استمارة مقابلة مقننة)

السؤال الأول : ما مظاهر اللامركزية القائمة بينكم وبين المدارس التابعة لكم ؟

جاءت استجابات القيادات التعليمية على النحو التالى :

١- تفويض بعض الصلاحيات والسلطات لمديرى المدارس فى الأمور التالية:

- اتخاذ القرارات التى من شأنها رفع مستوى العملية التعليمية بالتعــاون مع مجلس الأمناء .
- بعض الشئون المالية والقانونية مثل : حرية التحقيق الداخلى للمقصرين وتوقيع العقوبات .
- اتخاذ القرارات التى من شأنها رفع مستوى أداء المعلمــين أو صــيانة المبنى المدرسى.

٢- القيام بتنظيم الأنشطة المختلفة داخل المدرسة دون الرجوع للإدارة التعليمية أو المديرية مثل : إقامة المعارض، والمسابقات والاحتفالات والندوات التى

تقام داخل المدرسة، بالإضافة إلى تنظيم أعمال الامتحانات الشهرية وامتحانات النقل .

السؤال الثانى : ما الصلاحيات التى تم منحها للمدارس التابعة لكم لتحقيق اللامركزية :

تم منح مدير المدرسة بعض الصلاحيات الإدارية والمالية والتى لاتعوقه عن إدارة المدرسة مثل :

- اتخاذ القرارات التى تعمل وتؤدى إلى انضباط العاملين داخل المدرسة (أساليب الثواب والعقاب) .
- جمع التبرعات والأموال من مؤسسات المجتمع المدنى ورجال الأعمال وصرفها فى عمليات صيانة المبنى المدرسى، والمرافق العامة داخل المدرسة.
- المرونة فى أوجه الصرف من ميزانية المدرسة .
- وضع بدايات ونهايات جداول الامتحانات (النقل الشهرية) وتوزيع المواد على أيام الأسبوع .
- حل بعض المشكلات التى قد تنشأ بين أولياء الأمور وإدارة المدرسة أو المعلمين .

السؤال الثالث : ما التشريعات التنفيذية (لوائح/قوانين/قرارات) التى اعتمدتم عليها لمنح هذه الصلاحيات ؟

تمثلت هذه التشريعات فى بعض القرارات الوزارية واللوائح المنظمة للعمل والتى تؤدى إلى تفعيل تطبيق اللامركزية داخل المدارس ، بالإضافة إلى بعض قرارات المحافظين لتفعيل اللامركزية داخل المدارس .

السؤال الرابع : عند منحكم هذه الصلاحيات للمدارس التابعة لكم هل ترجعون إلى الوزارة للموافقة ؟

جاءت الاستجابة على هذا السؤال بالنفى (لا) ولقد أرجع أفراد العينة ذلك إلى أن من أهم أهداف اللامركزية هو سرعة التصرف، وحل المشكلات بصورة فورية دون الرجوع إلى الإدارة المركزية بالوزارة، خاصة وأن هذه الصلاحيات الممنوحة للمدارس محددة وفق اللوائح والقرارات الوزارية، وبالتالى يمكن التصرف فى إطارها وفقاً لظروف كل مدرسة .

السؤال الخامس : هل ترى أن العلاقة الحالية بين الإدارات /المديريات التعليمية تحقق اللامركزية ؟

- أجاب البعض على هذا السؤال بالإيجاب (نعم) والمبرر فى ذلك وجود بعض صور التفويض للسلطات مثل: (تعيين المدرسين بالأجر لسد العجز فى بعض التخصصات) التى تمنحها المديريات للإدارات التعليمية التابعة لها وفقاً لظروف كل إدارة تعليمية، ووفقاً للمدارس التابعة لها .
- فى حين أجاب البعض الآخر بالنفى (لا) ، وذلك لعدم وجود استقلال تام للإدارة التعليمية فى استخدام السلطات الممنوحة لها وفقاً لظروفها المجتمعية والمدارس التابعة لها، واحتياجاتها على مستوى الإدارة والبيئة الموجودة بها ، ولذا فإنهم يرون أن الإدارة التعليمية ماهى إلا محطة لنقل التعليمات من المديرية التعليمية إلى المدارس .

السؤال السادس : ما القرارات التى تحتاج إلى إصدارها حتى تباشر عملك بشكل لامركزى ؟

- القرارات التى قد تفوض وتعطى مزيداً من الصلاحيات والسلطات لاتخاذ القرارات داخل المدرسة وخاصة تلك التى تتعلق بالأمور المالية والإنفاق داخل المدرسة حتى لايتم الرجوع للإدارة والمديرية فى كل شئ، كذلك

القرارات الخاصة بتعيين المدرسين لسد العجز فى بعض التخصصات دون الرجوع إلى الإدارة أو المديرية .

السؤال السابع : ما أهم التشريعات (قرارات /قوانين) القائمة التى ترى أنها تعوق تحقيق اللامركزية ؟

جاءت استجابات أفراد العينة على النحو الآتى :

١- القرارات الخاصة بالشئون القانونية (الثواب والعقاب) ، والشئون المالية والتى تفرض قيوداً على متخذى القرار، وبالتالى يتأخر اتخاذ القرار المناسب مدة طويلة وغالباً مالا يتخذ مثل هذا القرار .

٢- اللوائح الخاصة بمركزية الامتحانات والمناهج والمقررات الدراسية، وتعيين المدرسين ونقلهم وترقيتهم .

٣- اللوائح الخاصة بنظم الترقى الوظيفى لجميع العاملين داخل المدرسة .

٤- تكرار المتابعات والزيارات الميدانية من جانب الوزارة (مركزية المتابعة والرقابة) للمدارس الأمر الذى يعرقل العمل أحياناً داخل المدارس، بالإضافة إلى المسابقات التى تعقد أحياناً على مستوى المحافظة والتى يفرض على كل مدرسة الاشتراك فيها، على الرغم من أنها لا تتناسب مع ظروف بعض المدارس أحياناً .

السؤال الثامن : ما الأدوار الحالية للفئات التالية فى تحقيق اللامركزية ؟

* مجلس الأمناء :- التعاون مع مديرى المدارس بصفة استشارية لصالح المدرسة والطلاب .
  - تقديم بعض صور الدعم المادى والمعنوى للمدرسة .

* مديريات الوزارات الأخرى :

- وزارة الصحة لتقديم الخدمات الطبية والتطعيمات اللازمة للطلاب، والشئون الصحية، الإشراف على شئون التغذية بالمدارس .
- وزارة التضامن الاجتماعى لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة والأيتام .

- وزارة الزراعة وخاصة فى مجال تشجير المدارس .

* رجال الأعمال : التبرعات المالية للإنفاق على أوجه التطوير داخل المدرسة، أو دفع المصروفات للطلاب غير القادرين ، بالإضافة إلى القيام ببعض أعمال الصيانة والترميمات بالمدارس .
* الجمعيات الأهلية : تقديم بعض المساعدات العينية والمادية للمدارس، ودفع المصروفات للطلاب غير القادرين، وأحياناً دعم أسرهم مادياً أو عينياً.
* تطوير أداء المعلمين فى بعض التخصصات ، وذلك عن طريق عقد بعض الدورات التدريبية لهم .
* المحليات : تقديم خدمات المرافق الأساسية مثل المياه والكهرباء والصرف الصحى والنظافة، ومتابعة المشروعات التى تتم داخل البيئة المحيطة بالمدرسة (تشجير) ، وإزالة أى معوقات قد تواجه المدارس فى إطار عملها الجغرافى بالإضافة إلى ما يمكن أن يقدمه مجلس محلى القرية أو الحى بكل منطقة للمدارس الواقعة ضمن إطارها الجغرافى .
* المحافظة : المساهمة فى تحسين أوضاع المعلمين داخل المدارس من خلال :

- تسهيل إجراءات نقل العاملين بين المحافظات، بالإضافة إلى تكليف الوحدات المحلية لإدخال المرافق بالمدارس، عقد بعض الدورات التدريبية للمعلمين .
- المحاسبية والشفافية لمساءلة أى مسئول داخل موقعه الوظيفى .

ثانياً : استجابات ومقترحات أعضاء هيئة الإدارة المدرسية (مدير-ناظر-وكيل):

جدول رقم (٢)

السؤال الأول:ما مظاهر اللامركزية القائمة داخل مدرستكم ؟	التكرار	النسبة المئوية
١-مشاركة مجلس الأمناء والآباء وإدارة المدرسة مع العاملين بها فى اتخاذ القرارات التى من شأنها الارتقاء بجودة العملية التعليمية بالمدرسة مثل: -مواعيد الامتحانات الشهرية والعملية وممارسة الأنشطة المدرسية وإقامة المعارض والمسابقات والرحلات	٤٣	%٥٣

السؤال الأول:ما مظاهر اللامركزية القائمة داخل مدرستكم ؟	التكرار	النسبة المئوية
بالإضافة إلى حل ماقد يعترض المدرسة من مشكلات طارئة.		
٢-تفويض مدير المدرسة للناظر للوكلاء ببعض الصلاحيات والسلطات لتسيير العملية التعليمية داخل المدرسة(الجدول المدرسي-الأنشطة-الامتحانات).	٢٠	%٢٥
٣-المرونة فى أوجه الصرف من ميزانية المدرسة .	١٥	%١٨
٤-توقيع الجزاءات على المقصرين من العاملين داخل المدرسة وكذلك الطلاب دون الرجوع للإدارة التعليمية.	١٠	%١٢
٥-منح الإجازات الاعتيادية للعاملين بالمدرسة بما لايؤثر على سير العمل دون الرجوع للإدارة التعليمية.	٩	%١١
٦-تدريب العاملين بالمدرسة على أعمال ومهام مدير وناظر المدرسة (إعداد صف ثانى من القيادات).	٨	%٩
٧- لاتوجد مظاهر للامركزية داخل المدرسة.	١٠	%١٢

بالنظر إلى الاستجابات السابقة نجد أن فعالية مجلس الأمناء مع إدارة المدرسة فى اتخاذ القرارات إلى تؤدى إلى الارتقاء بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى تفويض السلطات، ومنح الإجازات للعاملين والمرونة فى أوجه الإنفاق من ميزانية المدرسة، وتدريب العاملين بها ، وقد يرجع ذلك إلى بدء تطبيق اللامركزية فى تلك المحافظات الأمر الذى أدى إلى فهم ووعى العاملين بالمدارس للامركزية ولإيمانهم بدور اللامركزية فى رفع كفاءة التعليم داخل المدارس.

جدول رقم (٣)

السؤال الثانى:ما الصلاحيات الممنوحة لكم من قبل الإدارة التعليمية لتحقيق اللامركزية؟	التكرار	النسبة المئوية
١-مساءلة ومحاسبة العاملين بالمدرسة، وكذلك الطلاب مع تطبيق الثواب والعقاب دون الرجوع للإدارة التعليمية.	٣٨	%٤٧

السؤال الثانى:ما الصلاحيات الممنوحة لكم من قبل الإدارة التعليمية لتحقيق اللامركزية؟	التكرار	النسبة المئوية
٢-استقلال المدرسة فى وضع امتحانات النقل والشهر، وتحديد وتوزيع الأنشطة المدرسية وممارستها.	١٥	%١٨
٣-حرية التصرف فى موارد وميزانية المدرسة فى إطار القانون، مع حرية إجراء الترميمات المبسطة داخل المدرسة.	١٥	%١٨
٤-حرية توزيع الأدوار على العاملين داخل المدرسة بما يتناسب مع قدرات كل فرد ومؤهلاته.	٢٠	%٢٥
٥-زيادة مشاركة أولياء الأمور ومجلس الأمناء وإدارة المدرسة فى اتخاذ القرارات لتسيير العملية التعليمية، وحل بعض المشكلات التى قد تعترض المدرسة، وفى تقديم الدعم المادى والعينى للمدرسة.	٢٧	%٣١
٦- لاتوجد صلاحيات ممنوحة.	١١	%١٢

وبالنظر إلى الاستجابات السابقة نجد أن مبدأ المساءلة والمحاسبة، واستقلال المدرسة وحرية إدارة المدرسة فى بعض الممارسات وفعالية مجلس الأمناء هى الأساس لنجاح تطبيق اللامركزية داخل مدارس العينة .

جدول رقم (٤)

السؤال الثالث:ما الصلاحيات التى يتم منحها للعاملين معكم داخل المدرسة لتحقيق اللامركزية ؟	التكرار	النسبة المئوية
١-مشاركة العاملين بالمدرسة(معلمين-هيئة إدارية-أخصائيين) مع مجلس الأمناء وأولياء الأمور فى اتخاذ القرارات المدرسية التى من شأنها رفع كفاءة العملية التعليمية.	٢٧	%٣٤
٢-مشاركة أعضاء الجهاز الإدارى بالمدرسة لمدير المدرسة فى الاشراف على العملية التعليمية ومتابعة أداء العاملين بالمدرسة (الجدول المدرسى-	٢٩	%٣٦

السؤال الثالث:ما الصلاحيات التى يتم منحها للعاملين معكم داخل المدرسة لتحقيق اللامركزية ؟	التكرار	النسبة المئوية
التقويم-الامتحانات- الأنشطة الطلابية-الثواب والعقاب).		
٣-توزيع الأدوار والمهام على العاملين داخل المدرسة.	٢٠	%٢٥
٤-تدريب العاملين داخل وحدات التدريب بالمدرسة بعد تحديد الاحتياجات التدريبية لهم (معلمين-موظفى الشئون المالية-عمال الصيانة ... الخ).	٩	%١١
٥- لاتوجد صلاحيات ممنوحة .	١٢	%١٥

بالنظر إلى الاستجابات السابقة نلاحظ ارتفاع مشاركة العاملين بالمدرسة ومجلس الأمناء مع أعضاء الجهاز الإدارى بالمدرسة فى اتخاذ القرارات ومتابعة الأداء لرفع مستوى العمل والجودة داخل المدرسة عن بقية الاستجابات.

جدول رقم (٥)

السؤال الرابع:هل ترى أن التنظيم الحالى بالمدرسة (الهيكل الوظيفى)وحقق اللامركزية؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم ١-السماح بمشاركة جميع العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور ومجلس الأمناء فى اتخاذ القرارات التى تهم المدرسة.	٣١	%٣٨
٢-لأن الاختصاصات موزعة على جميع العاملين بالمدرسة بما يتناسب مع قدرات كل فرد، ومن ثم فإن كل قسم داخل المدرسة له سلطة الإدارة الذاتية والتقويم.	٢٧	%٣٣
لا ١-لقلة وجود الكفاءات الإدارية المدربة على تطبيق	٢٢	%٢٧

السؤال الرابع:هل ترى أن التنظيم الحالى بالمدرسة (الهيكل الوظيفى)وحقق اللامركزية؟	التكرار	النسبة المئوية
اللامركزية، والتى تعمل على دعم العملية التعليمية.		
٢-نظراً لجمود الإدارة ومركزيتها المفرطة فى الرجوع للإدارة التعليمية والمديرية فى كل قرار تتخذه.	٤٢	%٥٢
٣-لقلة الصلاحيات والسلطات الممنوحة للمدارس فى تسيير شئونها.	٣٠	%٣٧

بالنظر إلى الجدول رقم (٥) يتضح أن بعض أفراد العينة أجابوا (نعم) وبرروا هذه الإجابة لعدة أسباب منها : مدى مشاركة إدارة المدرسة ومجلس الأمناء فى عملية اتخاذ القرار داخل المدرسة، بالإضافة إلى الأخذ بمبدأ توزيع السلطات والاختصاصات وفق قدرات كل فرد داخل المدرسة، ومن ثم فإن كل قسم له واختصاصاتها فى ضوء واجباته ومن ثم يتمتع كل قسم داخل المدرسة بقدر من الإدارة الذاتية وبالتالى تقويم أدائه فى ضوء أهداف المدرسة.

بينما الذين أجابوا بالنفى (لا) أرجعوا ذلك لقلة وجود الكفاءات الإدارية المدربة والواعية لمفهوم اللامركزية، بالإضافة إلى المعتقدات الراسخة والثابتة فى الهيئة الإدارية وجمودها ومركزيتها المفرطة فى كل قرار تتخذه، نظراً لقلة الصلاحيات الممنوحة للمدرسة فى إدارة شئونها .

جدول رقم (٦)

السؤال الخامس:ما هى القرارات التى تحتاجها حتى تباشر عملك بشكل لامركزى؟	التكرار	النسبة المئوية
١-زيادة سلطات المدارس، والحرية فى اتخاذ القرارات لصالح العملية التعليمية وفقاً لظروف كل مدرسة، ودون تدخل من الإدارة التعليمية (الثواب والعقاب-التعيين-النقل-الندب -الإجازات).	٤٥	%٥٦
٢-التخفيف من مركزية وسيطرة المتابعات الخارجية على إدارة المدرسة .	٢٤	%٣٠

السؤال الخامس:ما هى القرارات التى تحتاجها حتى تباشر عملك بشكل لامركزى؟	التكرار	النسبة المئوية
٣-عدم الإفراط فى منح السلطات لأولياء الأمور ومجلس الأمناء لغلبة المصالح الشخصية لهم فى بعض الأحيان.	١٠	%١٢
٤-التحكم فى كثافة الفصول وفقاً للتوزيع الجغرافى العادل، مع إعادة توزيع العمالة الزائدة داخل المدرسة دون النظر للمحسوبية والوساطة وإنما يتم ذلك وفقاً لمعايير واضحة وموضوعية تامة .	٣٢	%٤٠
٥-إعادة تأهيل وبناء الهيكل التنظيمى لإدارة المدرسة بما يتوامع مع أهداف اللامركزية.	%٣٥	%٤٣

بالنظر إلى جدول رقم (٦) يلاحظ أن المدارس التى تم فيها تطبيق الدراسة الميدانية ما زالت تنادى بمزيد من تفويض للسلطات والصلاحيات الممنوحة لها فى إدارة شئونها الداخلية تحقيقاً للامركزية دون الرجوع إلى الإدارة التعليمية، كما تنادى بالتخفيف من سيطرة المتابعات الخارجية التى تزور المدرسة وبخاصة الموجهة من الوزارة، بالإضافة إلى ضرورة تحديد السلطات الممنوحة لمجلس الأمناء بشكل إجرائى خاصة وأن بعض هذه المجالس أو أعضائها أحياناً ما تغلب مصالحه الشخصية وأهوائه على مصلحة المدرسة، بالإضافة إلى ضرورة التحكم فى كثافة الفصول داخل المدارس مع ضرورة إعادة التوزيع العادل للعمالة الزائدة داخل المدارس، هذا مع أهمية إعادة تأهيل وبناء الهيكل التنظيمى لإدارة المدرسة بما يتوامع مع أهداف اللامركزية لتحقيق تلك الأهداف .

جدول رقم (٧)

السؤال السادس:هل ترى أن تطبيق اللامركزية يغير من أساليب العمل داخل المدرسة، وكيف يحدث ذلك؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم ١- لأنها تحقق العمل الجماعى والمشاركة فى اتخاذ القرارات داخل المدرسة ومن ثم تكسب العاملين الثقة	٤٦	%٥٧

السؤال السادس:هل ترى أن تطبيق اللامركزية يغير من أساليب العمل داخل المدرسة، وكيف يحدث ذلك؟	التكرار	النسبة المئوية
بالنفس والاستقلالية، وتحقيق روح التعاون والعمل الجماعى وتزيد من روابط العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين داخل المدرسة.		
٢-لأنها تزيد من السلطات والصلاحيات الممنوحة للمدرسة وتفعل نظم المحاسبية والشفافية والمساءلة داخل المدرسة.	٢٧	%٣٣
٣-لأنها تتيح للهيئات ومؤسسات المجتمع المدنى الفرصة للمشاركة فى خدمة العملية التعليمية، وتقديم صور من الدعم سواء المادى أو العينى أو المعنوى للمدرسة، ومن ثم الارتقاء بالعملية التعليمية.	٣٢	%٣٩
٤-لأنها تقضى على الكثير من الأمراض الإدارية وخاصة الروتين الإدارى والبيروقراطية.	١٠	%١٢

من الجدول رقم (٧) يتضح من استجابات أفراد العينة بعض مميزات تطبيق اللامركزية داخل مدارسهم والتى وجدوها عند أخذهم باللامركزية وقد تمثلت هذه المميزات فى الآتى : إشاعة روح التعاون والعمل الجماعى وروح الفريق فى العمل وفى اتخاذ القرارات داخل المدرسة من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية بالإضافة إلى إشاعة جو عائلى من العلاقات الإنسانية وخلوه من المشاحنات والمشكلات ، انتشار مبدأ المحاسبية والشفافية فى مساءلة أى فرد داخل المدرسة وفقاً لسلطاته والواجبات المكلف بها، زيادة مشاركة أعضاء المجتمع المدنى والمؤسسات فى تقديم صور الدعم المختلفة للمدرسة للارتقاء بها، والأهم من ذلك القضاء على الروتين الإدارى والبيروقراطية المتفشية فى كثير من مؤسساتنا التعليمية .

جدول رقم (٨)

السؤال السابع:ما الأدوار الحالية للفئات التالية لتحقيق اللامركزية داخل مدرستكم؟	التكرار	النسبة المئوية
• **مجلس الأمناء**		
١- المشاركة مع إدارة المدرسة فى اتخاذ بعض القرارات (تعيين بالأجر) وفى حل بعض المشكلات، وفى إقامة وتدعيم بعض المشروعات بالمدرسة(الوحدة المنتجة).	٣٤	%٤٢
٢-توثيق العلاقة بين المدرسة والأسرة والمجتمع .	٢٦	%٣٢
٣-تقديم الدعم المادى للمدرسة، وإدارة ميزانية المدرسة.	١٣	%١٦
٤- لايوجد أى دور داخل المدرسة.	١٤	%١٧
• **رجال الأعمال**		
١-تقديم بعض المساعدات المادية والعينية للمدرسة ولغير القادرين من الطلاب.	٤٣	%٥٣
٢-المشاركة فى حل بعض مشكلات المدرسة ، والمشاركة فى الأنشطة المدرسية.	١٥	%١٨
٣- لا دور لهم .	٢٥	%٣١
• **الجمعيات الأهلية**		
١-تقديم الدعم المادى والعينى للمدرسة وللطلاب غير القادرين.	٢٧	%٣٣
٢-القيام ببرامج توعية وندوات ثقافية داخل المدرسة.	١٠	%١٢
٣-المشاركة فى الأنشطة المدرسية وحل بعض المشكلات التى قد تواجه المدرسة.	١٧	%٢١
٤- لا دور لها .	٣٢	%٣٩
• **المحليات**		
١-حل المشكلات التى تواجه المدرسة المرافق العامة (مياه-كهرباء-صرف صحى)	٢٨	%٣٥
٢-برامج وندوات تثقيفية تخدم البيئة المحيطة بالمدرسة.	١٦	%٢٠
٣- ليس لها دور .	٤١	%٥١
• **المحافظة**		

السؤال السابع:ما الأدوار الحالية للفئات التالية لتحقيق اللامركزية داخل مدرستكم؟	التكرار	النسبة المئوية
١-المساهمة فى حل المشكلات المدرسية المتعلقة بالمبانى المدرسية والبيئة المحيطة بالمدرسة.	٢٢	٢٧%
٢-تنمية موارد المدرسة المادية من خلال دعم المشروعات المدرسية.	١٨	٢٢%
• أخرى تذكر أعضاء مجلسى الشعب والشورى/قصور الثقافة/خريجى المدرسة.		

وباستعراض الاستجابات الواردة فى جدول رقم (٨) يلاحظ مدى مشاركة مجلس الأمناء ورجال الأعمال والجمعيات الأهلية والمحليات والمحافظة ودورهم فى دعم العملية التعليمية من أجل الارتقاء بها وتحقيقاً لأهدافها بالرغم من وجود بعض السلبيات أو التحديات التى قد تواجه إدارة المدرسة ومنها :

١- غياب الفهم الواضح والمحدد لمفهوم اللامركزية فى التعليم لدى الكثير من القيادات التعليمية وأعضاء هيئة الإدارة المدرسية .

٢- جمود الهيكل الإدارى بالمدرسة بما لديه من معتقدات ثابتة وراسخة تدعم المركزية .

٣- قلة الموارد المادية والمالية المتاحة لإدارة المدرسة نظراً لبيئة كل مدرسة.

نتائج الدراسة الميدانية :

فى ضوء استعراض استجابات ومقترحات عينة الدراسة الميدانية من القيادات التعليمية وأعضاء هيئة الإدارة المدرسية يمكن التوصل إلى مجموعة من النتائج حول واقع تطبيق اللامركزية داخل مؤسساتنا التعليمية وتتمثل أهم هذه النتائج فى الآتى :

- **غياب الفهم الواضح والمحدد لمفهوم اللامركزية فى التعليم لدى الكثير من القيادات التعليمية ومديرى المدارس .**

- قلة وجود الكفاءات الإدارية المدربة على إدارة المؤسسة التعليمية وفقاً لأهداف اللامركزية وتحقيقاً لأغراض وأهداف إصلاح وتطوير التعليم.
- شكلية مجالس الأمناء والآباء ببعض المدارس، وانخفاض الوعى بأهمية دور هذا المجلس فى دعم وتطوير العملية التعليمية .
- المعتقدات الثابتة والجامدة حول المركزية لدى الكثير من القيادات التعليمية وأعضاء هيئة الإدارة المدرسية مما يحول دون تطبيق اللامركزية بالأسلوب الصحيح.
- تظل مشكلة الموارد المالية من أهم المشكلات التى تعوق تحقيق أو إحداث أى تطوير مرغوب فى مجال التعليم .
- ضعف الثقة فى المدرسة كمؤسسة تعليمية قادرة على بناء شخصية الطالب وتثقيفه وتربيته وتعليمه، ومن ثم أصبحت المدرسة طاردة لطلابها واعتماد التلاميذ على المراكز التعليمية والدروس الخصوصية كبديل للمدرسة للحصول على التعليم والنجاح الأكاديمى .
- مركزية القرارات واللوائح والقوانين المنظمة للعمل داخل المدرسة بالرغم من التوجه العام نحو اللامركزية (لامركزية شكلية).
- تضارب الأدوار والاختصاصات بين أعضاء هيئة الإدارة المدرسية بالرغم من اللوائح والقرارات الوزارية الصادرة بهذا الشأن والمنظمة له، وبالتالى انخفاض مستوى أداء الإدارة فى تحقيق الأهداف التعليمية .
- قلة الصلاحيات والسلطات الممنوحة للمستويات التنفيذية سواء داخل المديريات أو الإدارات التعليمية أو المدارس (تفويض شكلى) مع مطالبتها بتحقيق اللامركزية فى عملها .
- ضعف مجالس الأمناء وأولياء الأمور فى المشاركة فى اتخاذ القرارات داخل المدرسة نظراً للوائح والقرارات المنظمة لعمل هذا المجلس واختصاصاته، ونظراً لظروف كل مدرسة والبيئة الموجودة بها .

- انتشار الروتين والبيروقراطية الإدارية داخل المدرسة .
- انخفاض مستوى العلاقات الإنسانية وحب العمل الجماعى كفريق والتعاون داخل بعض مدارسنا مع غلبة النظرة الذاتية والمصلحة الشخصية .

وفى ضوء هذه النتائج التى تم التوصل إليها يمكن الخروج بمجموعة من المتطلبات والتى تتمثل فى الآتى :

- نشر ثقافة اللامركزية داخل مؤسساتنا التعليمية مع بيان أهميتها ودورها فى تحقيق الأهداف المرجوة ويتم ذلك عن طريق إعادة تأهيل القيادات وأعضاء هيئة الإدارة المدرسية من خلال الدورات التدريبية والندوات المتعلقة بموضوع اللامركزية .
- ضرورة تدريب القيادات الإدارية على كيفية تطبيق اللامركزية التطبيق السليم كمدخل لإصلاح وتطوير التعليم داخل المؤسسة التعليمية.
- تفعيل دور مجالس الأمناء والآباء بصورة فعلية وليست شكلية مع وضع آليات عملية لعمل هذا المجلس فى ضوء أدواره واختصاصاته .
- وضع الآليات اللازمة لتطبيق اللامركزية بشكل فعلى متكامل داخل المؤسسة التعليمية بحيث لاتكون منقوصة أو شكلية .
- ضرورة توفير الموارد المالية لإدارة المؤسسة التعليمية لتحقيق أهدافها المرجوة .
- تشجيع المشاركة المجتمعية على تقديم كافة صور الدعم المختلفة للمؤسسة التعليمية .
- إصدار التشريعات والقرارات الوزارية التى تتيح بالفعل تطبيق اللامركزية داخل مؤسساتنا التعليمية .

- تحديد الأدوار والمهام والاختصاصات لكل عضو من أعضاء الإدارة بصورة محددة وواضحة للواجبات والمسئوليات والحقوق لمنع التضارب فى الأدوار والاختصاصات .
- منح المؤسسة التعليمية المزيد من الصلاحيات والسلطات لإدارة شئونها الداخلية وفق ظروفها البيئة المحيطة بها والموارد المادية التابعة لديها .

ثانياً: تصورات بشأن الارتقاء بالأداء الإدارى والتطوير المنظمى للمدرسة لتحقيق التأصيل المؤسسى للامركزية التعليم :

تنعكس التغيرات الحادثة فى العالم المعاصر على مناحى الحياة كافة، ويظهر ذلك بوضوح فى البيئة الإدارية والتنظيمية لمختلف المنظمات الكائنة فى المجتمع، ولاسيما المنظمات التعليمية، حيث اتجهت معظمها إلى التحول نحو اللامركزية مع اختلاف درجاتها وتنوع الأساليب والأنماط المتبعة فى تطبيقها.

وفى هذا السياق ظهرت استراتيجيات ومداخل إدارية وتنظيمية جديدة تهدف إلى إحداث الإصلاح المدرسى بصفة عامة فى ظل الاتجاه السائد نحو اللامركزية، وتساعد المدرسة على التكيف مع تلك التغيرات سواء فى البيئة الداخلية أو الخارجية لها، وكان من أبرز هذه الاستراتيجيات مدخل إعادة التنظيم (Reorganization) .

ومن ثم يهدف هذا الفصل إلى تعرف متطلبات التنظيم المدرسى الملائم لدعم اللامركزية وتطبيقها على مستوى المدرسة، وعلى ذلك يمكن تقسيم الفصل إلى محورين أساسيين كما يلى :

١- إعادة التنظيم المدرسى لدعم اللامركزية، ويتضمن :

- مفهومه ومبررات ودواعى الأخذ به.
- نماذج للتنظيم المدرسى
- أنماط الهياكل التنظيمية الحديثة
- خصائص التنظيم المدرسى الفعال.

٢- المتطلبات اللازمة لنجاح إعادة التنظيم المدرسى فى ضوء اللامركزية، ويتضمن :

- استقلالية المدرسة ودعم قدرات مجالسها.
- تبنى أساليب عمل حديثة (فرق العمل) .
- تغير نمط الكفايات التنفيذية اللازمة للعاملين .
- التقويم الذاتى ومحاسبة المدرسة .

ويتم استعراض هذه المحاور على النحو التالى :

١- إعادة التنظيم المدرسى لدعم اللامركزية Reorganization

يتضمن هذا المحور عرضاً لمفهوم إعادة التنظيم ومبررات الأخذ به، ثم نماذج للتنظيم المدرسى، وأنماط الهياكل التنظيمية الحديثة وسماتها، وأخيراً خصائص التنظيم المدرسى الفعال .

مفهوم إعادة التنظيم ومبررات الأخذ به

يشير التنظيم إلى " الجهود التى تبذل من أجل تحقيق أهداف المنظمة من خلال تحديد السلطات والمسئوليات وإقامة العلاقات بين العاملين فى الجهد الجماعى المشترك، ويشمل التنظيم الهيكل التنظيمى الذى يعبر عن شكل العلاقات الرسمية بين المستويات الإدارية المختلفة، كما يتضمن القوانين واللوائح ونظم العمل المختلفة".[١٣]

وعملية إعادة التنظيم (**Reorganization**) ماهى إلا جزء لايتجزأ من عمليات التنظيم نفسها، حيث يمكن القول أن عملية التنظيم تشمل فى طياتها عمليات إعادة التنظيم، وبناء على ذلك فقد ارتبط التطوير فى عمليات إعادة التنظيم ارتباطاً وثيقاً بتطور الفكر التنظيمى، كما ارتبطت أيضاً مرحلة ازدهار عمليات إعادة التنظيم بمرحلة تطور وإزدهار عمليات إعادة الهيكلة خلال فترة الثمانينات والتسعينات من القرن العشرين.[١٤]

ويعرفها معجم مصطلحات العلوم الإدارية بأنها " الدراسة المتطورة للتنظيم نتيجة تغيير الظروف المختلفة، وإعادة النظر فى أوضاعه لتحقيق المواءمة بين هيكل التنظيم وواقعه العملى التطبيقى، وذلك بهدف الحصول على أكفأ النتائج منه".(١٥)

كما يعرف إعادة التنظيم بأنه " إجراء تعديلات وتغييرات فى سلطات واختصاصات نطاق الإشراف والاتصالات وكذلك فى العلاقات التنظيمية السائدة بين وحدات المنظمة وذلك سعياً نحو تحقيق الكفاءة والفعالية ".(١٦)

وعلى ذلك يمكن تعريف إعادة التنظيم المدرسى بأنه تلك الجهود المبذولة لإحداث تعديلات وتغييرات جوهرية وموضوعية فى الهيكل التنظيمى للمدرسة، وفى سلطات واختصاصات نطاق الإشراف والاتصالات، وفى العلاقات التنظيمية السائدة بالمدرسة والتكنولوجيا المستخدمة بحيث تنتقل المدرسة إلى وضع أفضل يمكنها من التكيف مع الواقع العملى التطبيقى ويساعدها فى تحقيق أهدافها بمزيد من الكفاءة والفعالية .

وتتعدد المبررات والدواعى التى دعت إلى الأخذ بمدخل إعادة التنظيم المدرسى، ويمكن عرض أهم تلك المبررات فيما يلى :

– الاتجاه نحو اللامركزية

يوجد العديد من أوجه القصور والخلل فى التنظيمات الإدارية الحالية والتى تعد بمثابة دافع وسبب جوهرى لاتجاه المنظمات نحو إعادة التنظيم حيث إن استمرار وجود هذا الخلل والقصور يعرقل عمليات وأنشطة المنظمات ويجعلها غير قادرة على زيادة إنتاجيتها، ومن أهم أوجه القصور والخلل فى التنظيمات الإدارية الحالية والتى تستوجب ضرورة إعادة التنظيم وصولاً بالمنظمات إلى وضع أفضل: سيطرة الأنماط المركزية على السلطة، مما يؤدى إلى بطء الأعمال وتأخرها، بالإضافة إلى وجود الغموض فى كل من اختصاصات الأجهزة الإدارية والعلاقات التنظيمية السائدة بينها مما يترتب عليه صعوبة التنسيق بين مختلف المستويات

الإدارية، فضلاً عن تضخم حجم البناء التنظيمى والازدواج فـى الاختـصاصات وتفاقم حدة الصراعات التنظيمية بين المستويات الإدارية بالمنظمة .[١٧]

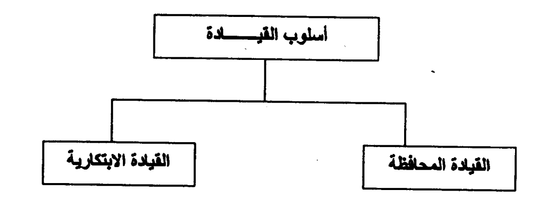
ومن ثم كان اتجاه المنظمات نحو اللامركزية، وعلـى ذلـك يتـضح أن اللامركزية تعد من أهم الدواعى والمبررات للأخذ بمدخل إعادة التنظيم المدرسى، وأن هناك مجموعة من التغيرات والإصلاحات لابد أن تصاحب تطبيق اللامركزية على مستوى المدرسة.

- الحاجة إلى الابتكار والتجديد

ويقصد بالابتكار أى عنصر ثقافى جديد فى الثقافة المادية وغيـر الماديـة بحيث يختلف نوعياً عن الأشكال القائمة ويتضمن ذلك الاكتشاف والاختراع، وقـد يطلق عليه التجديد حيث الوصول إلى مخرجات جديدة باستخدام أساليب جديدة.[١٨]

وبصورة أكثر تحديداً، يمكن تعريف الابتكار بأنه " التوصل إلى مـا هـو جديد بصيغة التطور المنظم والتطبيق العملى لفكرة جديدة، مما يعنى أن الابتكـار لايقف عند حدود الفكرة الجديدة، وإنما يعبرها إلى التطبيق العملى".[١٩]

وتلعب القيادة دوراً فعالاً فى تحفيز أو إعاقة الابتكار، فالقيادات الابتكارية تشيع أجواء الابتكار، وتوجد الحوافز من أجل التغيير فى الهياكل والسياسات، فـى حين أن القيادة البيروقراطية المحافظة تجد أن التغيير هو الخطـر الـذى يـشيع الفوضى ويهدد النظام، وإذا كان نمط القيادة الأول يتسم بالأسـلوب الـديمقراطى والتفويض والمرونة والتحرر من الهرمية والميل إلى فرق العمل، فإن النمط الثانى يتسم بالمركزية والهرمية والقواعد والروتينيات القوية. ويوضـح الـشكل التـالى العلاقة بين أسلوب القيادة والابتكار :[٢٠]



– قيادة بيروقراطية متسلطة	– قيادة ديمقراطية تفويضية.
– العلاقات هرمية	– العلاقات أفقية .
– السياسات والأنظمة محددة وملزمة	– السياسات والأنظمة عامة وتوجيهية.
– القواعد والروتينيات محددة بالتفصيل	– القواعد والروتينيات مرنة وقابلة للتغيير
– الاتصالات من أعلى إلى أسفل.	– اتصالات شبكية فى جميع الاتجاهات.

ويتضح من ذلك مدى التأثير الايجابى للقيادة الابتكارية على أى منظمـــة، ومنها المدرسة، حيث تتحرر من قيود التنظيم الهرمى والقواعد الجامدة والاتصالات المحدودة، ومقاومة التغيير، وتتجه نحو تفويض السلطات للعاملين، ومرونة القواعد والإجراءات الروتينية، وشبكة الاتصالات، وتدعيم العلاقات الأفقية وتبنى أســلوب فرق العمل، الأمر الذى يوفر للعاملين بيئة ابتكارية تساعدهم على تقبـل التغييــر، ومن ثم الابتكار والتجديد فى أدائهم الوظيفى، مما ينعكس بصورة إيجابيـــة علـــى الأداء المنظمى ككل .

والمبتكرون فى اتخاذ القرارات من المديرين هم أولئك الذين يعملون دائماً على صياغة الأولويات، وتكون لديهم قدرة واضحة على صـــياغة القـــرارات ذات الأثر القريب والبعيد المدى، فهم يتخذون قراراتهم تجاه المشكلات اليوميـــة طبقـــاً لأثرها وأهميتها، ويمكنهم من أجل تحقيق ذلك توفير قاعدة من البيانات التى تسهل مهمتهم فى اتخاذ القرار، وصناعة خريطة الأداء الـــصحيحة التـــى تحتـــاج إلـــى الابتكار.[٢١]

وطالما كانت الإدارة العليا تقتنع بضرورة التجديد والتغيير، فإنهـا سـوف تسعى دائماً إلى إعادة التنظيم لإدخال أفكار تنظيمية جديدة بالمنظمة، كمـا تـسعى أيضاً إلى إعادة التنظيم لضمان استمرارية تدريب المديرين على التكيف والتعامـل مع المواقف المتغيـرة والمـستحدثة والتـى تفـرض نفـسها علـى المنظمـات المعاصرة.[٢٢]

ولما كانت المدرسة تمثل أحد أهم المنظمات الكائنة فى المجتمع، فهى تتأثر بدورها بكل العوامل المؤثرة فى غيرها من المنظمات، ومن ثم فإن عنصر التجديد والابتكار يعد من المبررات الأساسية لإعادة تنظيم المدرسة.

- الحاجة إلى المشاركة فى صنع القرار وتوسيع دائرتها من المجتمع المحلى

اتجهت معظم المنظمات الآن إلى إشراك كافة الأطراف المعنية فى عمليـة صنع القرار، فأصبحت القرارات تتم بصورة جماعية بحيث لاينفرد بها المدير دون غيره، الأمر الذى يشعرهم بملكية تلك القرارات ومسئوليتهم عن النتائج المترتبـة عليها.

ويمكن تعريف المشاركة فى صنع القرار بأنها تضمين العاملين أو ممثليهم فى عملية صنع القرار الإدارى بالمنظمة، وقد يعمل ذلك علـى دعـم العلاقـات التعاونية فى العمل، وتيسير التغيير، كما يسمح للمديرين بالاعتماد على المهـارات الضمنية للعاملين فى حل مشكلات العمل.[٢٣]

وتتعدد صور المشاركة فى صنع القرار فقد تكون مجالس إدارة المدرسة أو تكون تشكيل فرق العمل حسب المشروعات أو قد تكون مجالس الأمناء والمشاركة المجتمعية فى التعليم بصفة عامة .

وفيما يتعلق بالمشاركة المجتمعيـة Community Participation فـى مجال التعليم، فقد عرفتها إحدى الدراسات بأنها " اتفاق بين المدرسـة ومؤسـسات المجتمع المحلى وأطرافه الفاعلة على تقاسم المسئولية بينهم فـى تحـسين أدائهـا لتسهيل مهمتها فى تعليم وتنمية أبناء هذا المجتمع فى ضوء أهدافه واحتياجاته على

أن يعمل الشركاء فى مناخ يسوده الإحساس المشترك بوحــدة الهــدف والاحتــرام المتبادل ".[٢٤]

ولقد أصبحت المشاركة المجتمعية من أهم عناصر نجاح عمليات الإصلاح التعليمى فى كثير من الدول، ومن ثم فقد اتخذتها هذه الدول لتحسين وتطوير نظمها التعليمية خاصة بعد التغيرات التى حدثت فى المجتمع حيث التوجــه مــن الــنظم المركزية إلى اللامركزية، ومن الاعتماد على الدولة فى كافة عمليات التنمية إلــى تقليص هذا الدور وفتح المجال للأفراد ومؤسسات المجتمع لمشاركة الحكومات فى تحقيق التنمية الشاملة، ويستلزم تطبيق المشاركة المجتمعية فى العمليــة التعليميــة إتاحة قدر من الحرية للمدارس لإدارة شئونها وفق احتياجاتها وإمكاناتها فى إطــار من اللامركزية.[٢٥]

وهناك عدة معايير تساعد المدرسة على المشاركة الناجحة بينها وبين الآباء والمجتمع المحلى، تتضمن ما يلى :[٢٦]

- الاتصال : حيث يكون الاتصال بين المدرسة والمجتمع منتظماً وهادفاً وذا اتجاهين .
- التربية الوالدية : حيث يتم دعم مهارات التربية الوالدية .
- تعلم الطلاب : حيث يلعب الآباء دوراً متكاملاً فى مساعدة الطلاب علــى التعلم.
- التطوعية : حيث يتم الترحيب بالآباء والسعى لمشاركتهم وتقديم مساعدتهم ودعمهم للمدرسة بصورة مستمرة .
- صنع القرار المدرسى : حيث يمثل الآباء شركاء أساســيين فــى صــنع القرارات المؤثرة على تعلم أبنائهم .
- التعاون مع المجتمع المحلى : حيث يتم الاستفادة من موارد المجتمع المحلى لدعم المدرسة والأسر وتعلم الطلاب .

وتهدف المشاركة المجتمعية إلى تحقيق التعاون بين الأطـراف المختلفـة سواء داخل المدرسة أو خارجها:(٢٧)

فعلى مستوى النظام التعليمى : تهدف المشاركة المجتمعية على مـستوى النظـام التعليمى إلى تحقيق تكافؤ الفرص فى التعليم، وتوسيع نطاق الديمقراطية فـى إدارة المؤسسات التعليمية، وتحمل المجتمع المدنى مسئولية مساعدة المـدارس لتحـسين جودة المنتج التعليمى، وتفهم المجتمع للمشكلات والمعوقات التى يعانى منها التعليم، وتقدير حجم الإنجازات والنجاحات التى تحققها المؤسسة التعليمية، وتوفير الـدعم المادى للمدارس فى صوره المختلفة، وتحقيق رقابة أفضل على نظام التعليم مـن خلال المساءلة، وتعظيم الاستفادة من كافة الموارد التـى تـستخدم فـى العمليـة التعليمية، ومن الإنفاق على التعليم .

وعلى مستوى المدرسة : تهدف المشاركة المجتمعية على مستوى المدرسـة إلـى تكوين رأى إيجابى من الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع نحو المدرسـة والعمليـة التعليمية، وحفز كل من المعلمين والطلاب لتحسين جودة التعلـيم والـتعلم ورفـع مستويات الإنجاز الأكاديمى، والقضاء على ظاهرة تسرب التلاميذ فـى الـصفوف الأولى، وزيادة دعم أولياء الأمور للمدرسة بصورة كبيرة، ورفع الحالة المعنويـة والرضا الوظيفى للمعلم.

نماذج للتنظيم المدرسى

إن التنظيم المدرسى يمثل الكيان الأكبر الذى يتألف من عدة عناصر مـن بينها الهيكل التنظيمى، وبذلك تتضح شمولية التنظيم المدرسى ويمكن التفريق بـين ثلاثة نماذج للتنظيم المدرسى هى : نموذج التنظيم البيروقراطى، ونمـوذج الـنظم الاجتماعية، ونموذج المجتمع .

ويمكن عرض هذه النماذج الثلاثة للتنظيم المدرسى على النحو التالى:(٢٨)

- **فنموذج التنظيم البيروقراطى للمدرسة The Bureaucratic Model**

يرتبط عادة بالهيكل الهيراركى متدرج السلطة ولا يهتم بالعلاقات الأفقية والتفاعلات التى تتم بين العاملين أو بتدفق المعلومات وتبادلها بين الزملاء، كما تتم فيه الرقابة الخارجية على العمليات من قبل السلطات المركزية، ومن ثم فهو يؤدى إلى الجمود التنظيمى ومقاومة التغيير والتجديد دون مراعاة لمتطلبات البيئة المحيطة .

- **أما نموذج النظم الاجتماعية Social Systems Model فيهتم ببيئة النظام والتى يمكن اعتبارها كنظام أكبر بما فيها من عوامل متفاعلة، ويهتم كذلك بالعلاقات الأفقية والتفاعلات داخل التنظيم، وبتدفق المعلومات وتبادلها بين الزملاء إلى جانب الاتصال بين المعلمين داخل الأقسام المختلفة وبينها، وبين المعلمين ورؤسائهم وبين الطلاب، كما أن هذا النموذج يحافظ على التوازن المستمر للمدخلات والعمليات والمخرجات من خلال الرقابة المستمرة لوظائف التنظيم عن طريق التغذية الراجعة، حيث تعود المعلومات مرة أخرى إلى النظام لتعديل العمليات المستقبلية .**
- **والنموذج المجتمعى The Community Model يشترك مع رؤية النظم فى العديد من العناصر المهمة، حيث يتفق كل منهما على الحاجة إلى التعاون بين المعلمين فيما يتعلق بكافة جوانب عملهم فى المدرسة، بما فى ذلك تحديد سياسة المدرسة وأهدافها. ويتم تمكين المعلمين – سواء بصورة فردية أو جماعية – لتصميم عملهم وتنفيذه وفقاً لسياسة المدرسة. ويمكن أن يؤدى مثل هذا التعاون إلى شعور المعلمين بالمسئولية المشتركة عن عمل** المدرسة ككل. كما يكون الاتصال فى هذا النموذج التنظيمى جانبياً بين الزملاء أكثر منه رأسياً من أعلى إلى أسفل. وتؤكد فكرة المدرسة كمجتمع على تضمين الآباء فى تخطيط وتنفيذ العديد من الأنشطة فى المدرسة .

ومن الأهمية التفرقة بين صورة المدرسة كنظام اجتماعى، والمدرسة كمجتمع على الرغم من التداخل بينهما. فالملمح الأساسى الذى يميز فكرة المدرسة

كمجتمع يتعلق بإمكانية الاتصال المتبادل بين الأفراد بصرف النظر عن المكانة أو المنصب الرسمى، فالأفراد يظهرون درجة من الاهتمام بـالآخرين أى بـالمعلمين والطلاب، ويمثل هذا الملمح القيمة الأساسية التى تؤكد على العلاقات الإنسانية فى المدرسة. فالاتصال بين الأفراد – كما يحدده النموذج المجتمعى – يعد أساساً للتفاعل الاجتماعى داخل المدرسة، وإذا تحققت تلك القيمة بدرجة معقولة، فسوف تحدد المناخ السائد بالمدرسة أفضل من أنماط السلوك التى يحددها الهيكل التنظيمى للمدرسة .

بينما يؤكد كل من المنظور البيروقراطى والنظمى على تصميم الهيكل والمنتجات وليس على جودة العلاقات الإنسانية.

وباستقراء ما سبق يمكن استخلاص النقاط التالية:

إن التغيرات فى الهيكل المدرسى والعمليات المدرسية– التى تحدث فى سياق إعادة التنظيم– تتطلب تبنى نموذج تنظيمى مغاير واعتباره أساساً وموجهاً للتجديد التنظيمى والتعليمى .

- إن العلاقات الإنسانية بين الأفراد والتى تركز عليها صورة المدرسة كمجتمع لابد أن تحتل مكان الصدارة فى سياسات المدرسة والأولويات التعليمية .
- إن العمليات المدرسية – كنظام اجتماعى – تتضمن العمل التعاونى من أجل التخطيط وحل المشكلات وصنع القرارات المرتبطة بجميع جوانب الحياة المدرسية .
- إن الاتصال المفتوح بين الإدارة والعاملين يؤدى إلى تحقيق مستوى عال من الأداء التنظيمى للمدرسة كنظام .
- يجب الاهتمام الخاص بجمع البيانات حول العمليات المدرسية التى توفر التغذية الراجعة المستمرة للعاملين بشأن فعالية أنشطتهم.

- إن اللامركزية الحقيقية التى تمنح المدارس الاستقلالية التعليمية والمالية تشير إلى إمكانية التوسع فى تطبيق كل من النموذج النظمى والنموذج المجتمعى فى مجالات عديدة من العمل المدرسى، والتقليل من الالتزام بالنموذج البيروقراطى.

أنماط الهياكل التنظيمية الحديثة:

يندرج الهيكل التنظيمى تحت العناصر الأساسية التى يتألف منها التنظيم المدرسى، وقد تم وصفه بأنه "إطار العمل الرسمى المحدد للأدوار وخطوط السلطة والإجراءات المرسومة لضمان إنجاز مهام المنظمة ".(٢٩)

وبتعبير آخر يقصد بالهيكل التنظيمى أنه "النمط الرسمى للعلاقات بين الأفراد، حيث يعبر عن الطرائق التى يتعامل بها الأفراد مع بعضهم البعض من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية".(٣٠)

وعلى ذلك يمكن القول بأن " قوام التنظيم وجود عدد من الأفراد تربط بينهم علاقات تنظيمية، وهو يتضمن وجود هدف محدد وواضح، ويقتضى الأمر تكليف كل فرد أو مجموعة من الأفراد (وحدة Unit) بمهام معينة، أو بعبارة أخرى بمسئوليات واضحة ومحددة، ويتطلب قيامهم بذلك منحهم السلطات التى تخول لهم تنفيذ هذه المسئوليات. ولكى يتحقق نجاح العمل التنظيمى لابد من وجود قدر من التنسيق بين الأفراد والأعمال والوسائل".(٣١)

وبغض النظر عن الهيكل أو البناء التنظيمى المستخدم فإنه يجب أن يوفر ما يأتى:(٣٢)

- الأسلوب الذى يساعد على تقسيم الواجبات والمسئوليات بين الأفراد .
- الوسائل التى يمكن عن طريقها اتخاذ القرارات .
- قنوات اتصال تساعد على التنسيق بين الوحدات والأفراد.
- فعالية تنظيمية يمكنها مقابلة المشكلات غير المتوقعة .

- المناخ الفعال المرن الذى يساعد على التعاون وتجديد العمل التنظيمى وتحديثه.

وباستقراء ما سبق يمكن استخلاص مجموعة من الخصائص العامة للهيكل التنظيمى كما يلى :

- يتم تقسيم العمل دخل المنظمة إلى أقسام وإدارات تتضمن مجموعة من الوظائف يشغلها عدد من الأفراد.
- يتم تحديد وتخصيص الأدوار الوظيفية، وتوزيع المهام والاختصاصات على الأفراد العاملين بما يتناسب مع وظائفهم التى يشغلونها داخل المنظمة.
- يتحمل الأفراد عدداً من المسئوليات المحددة فى مقابل منحهم عدد من السلطات فى حدود الوظائف التى يشغلونها .
- يتم تحديد خطوط السلطة والإجراءات المرسومة بين إدارات وأقسام المنظمة.
- يتم تحديد خطوط الاتصالات واتجاهات العلاقات بين الأفراد وطرق تعاملهم، وأساليب نشر المعلومات وتبادلها داخل المنظمة .

وتشير أدبيات الإدارة إلى وجود أنماط متعددة من الهياكل التنظيمية، منها على سبيل المثال : الهياكل الوظيفية (Functional Structures)، والهياكل التقسيمية (Divisional Structures) إذ تعد صور تقليدية من الهياكل التنظيمية، حيث تعتمد على تسلسل السلطات فى تحديد الوحدات الإدارية، وتحديد العلاقات داخل الهيراركى، وتتصف بكونها إما رأسية أو هرمية فى شكلها.

ولمواجهة التحديات المستقبلية يعتقد خبراء الإدارة ضرورة التخلص من الهياكل الهرمية التقليدية وتبنى أشكالاً جديدة من الهياكل التنظيمية، واستجابة للتطورات البيئية السائدة تتجه المنظمات نحو تبنى هياكل تنظيمية مرنة تواكب تكنولوجيا المعلومات، وتقوم على فرق العمل، وسوف تتطلب هذه النماذج الجديدة الحد من البيروقراطية، ومنح مزيد من الاستقلالية لفرق العمل، وتحويل سلطة

صنع القرار إلى وحدات إجرائية، واستبدال نظم الرقابة القديمة والجامدة تدريجياً بنظم مرنة، ويعبر عن هذا الاتجاه بالتحول من الهيراركى الطويل إلى الهياكل المسطحة المرنة.(٣٣)

وفى هذا الإطار ظهر الاتجاه نحو الهياكل الجمعية (Collegial Structures)، التى تدعو إلى إمكانية مشاركة كافة الأفراد فى اتخاذ القرارات المؤثرة على حياتهم الوظيفية.(٣٤)

وتطبيقاً لهذا الاتجاه، فعلى قائد المدرسة أن يمكن جميع العاملين من العمل فى إطار هيكل إدارى جمعى وعضوى ومنفتح، وأن يشرك كل فرد فى المدرسة ويقدره، وأن يعزز الانفتاح والثقة بين العاملين بحيث يزيد من وعى كل فرد بالآخر، كما يستخدم قنوات اتصال مناسبة لتحقيق الاتصال الفعال.(٣٥)

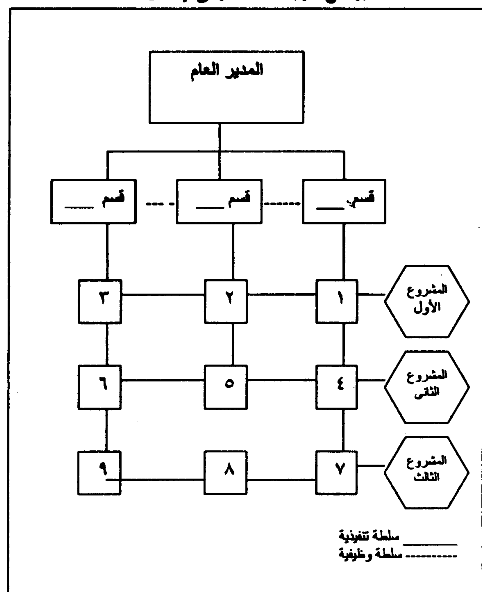
ومن الهياكل التنظيمية المتطورة التى تتيح درجة أكبر من اللامركزية، الهيكل المصفوفى (Matrix Structure)، والهيكل الشبكى (Network Structure) ويمكن عرض كل نمط منهما وما يتميز به من خصائص على النحو التالى :

الهيكل المصفوفى (Matrix Organization)

ولقد سمى بهذا الاسم نظراً لأن الخريطة التنظيمية له تأخذ شكل المصفوفة حيث يتم تنفيذ الأعمال والأنشطة بالمنظمات من خلال السعى نحو تنفيذ مشروعات معينة تتنافس فيما بينها للحصول على الأفراد المتخصصين الذين يتم استخدامهم فى مشروعات أخرى كلما انتهوا من مشروع معين. ويتم تعيين مدير واحد يكون مسئولاً عن إدارة كل أوجه المشروع، ويوضح الشكل - بالصفحة المقابلة - الهيكل المصفوفى لإحدى المنظمات المعاصرة.(٣٦)

ينتمى الأفراد العاملون داخل الهيكل المصفوفى إلى جماعتين رسميتين على الأقل فى الوقت ذاته، جماعة وظيفية وجماعة المشروع، وفى داخل كل جماعة يكون الفرد محاسباً أمام مدير أو قائد فريق، ولذلك فأحياناً ما يشار إلى الهيكل المصفوفى بالهيكل ذى الرئيسين.(٣٧)

شكل يوضح الهيكل المصفوفى لإحدى المنظمات



ويحقق الهيكل المصفوفى العديد من الفوائـد والمزايـا للمنظمـات التـى تستخدمه من بينها أنه:[٣٨]

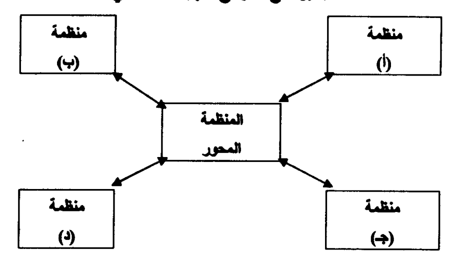
- يعد أكثر الوسائل فعالية لأنه يستخدم قدرات ومواهـب وأدوات التنظـيم، وذلك وصولاً لتحقيق الأهداف المرجوة خلال فترة زمنية معينة .
- يتسم بالمرونة والقدرة على التكيف ومواجهة العوامل والمتغيرات البيئية .
- يساعد على المبادرة والإبداع والابتكار حيث يزيد من دافعية الأفراد فـى العمل، وذلك باعتباره من أكثر الهياكل التنظيمية ديمقراطية .
- يتيح للعاملين بالمنظمة نشر التفاهم والتعاون لمناقشة وحل مشكلات العمل، كما يقوى العلاقات بين العاملين بعضهم البعض
- يساعد على تطوير وتحسين أساليب الاتصالات المباشرة بالمنظمة .

ويمكن للمدرسة أن تتبنى الهيكل المصفوفى الذى يمثل أحد المحاولات للحد من مركزية السلطة التى تتسم بها الهياكل التقليدية، فهو يميل إلى التـدفق الرأسى والأفقى لكل من السلطة والاتصال، إلى جانب مرونة هذا الهيكـل وقدرته على التكيف مع المتغيرات البيئية والمستقبلية .

الهيكل الشبكى:[٣٩] Network Structure

ويعد الهيكل الشبكى من أكثر المداخل الحديثة للتقسيم الإدارى الذى يطبـق فكرة التنسيق والتعاون الأفقى خارج حدود المنظمة، ويعنى أن تتعاقد المنظمة مـن الباطن مع منظمات أخرى منفصلة عنها للقيام بعدد من وظائفها الأساسـية، ويـتم تنسيق أنشطة تلك المنظمات من خلال منظمة صغيرة تحتل المركز الرئيسى، وتعد كمحور مركزى محاط بشبكة من المتخصصين من الخارج، ويوضح الشكل التالى نموذجاً للهيكل الشبكى.

شكل يوضح نموذج للهيكل الشبكي



ووفقاً لطبيعة هذا الهيكل، يظهر المتعاقدون من الباطن من داخل وخـــارج النظام عند الحاجة إلى ذلك، كما يمكن إضافة أجزاء إلى الشبكة أو الاستغناء عنها لمقابلة الحاجات المتغيرة.

ويعد التطور في تكنولوجيا المعلومات من الأسس المهمة لنجاح هذا النوع من الهياكل الإبداعية، حيث إن شـــبكات الكمبيـــوتر الإلكترونيـــة تـــسهل كثيـــراً الاتصالات اللازمة لعمل الهيكل الشبكي بفعالية حتى عبر مسافات طويلة.

ويتميز الهيكل الشبكي بالقدرة التنافسية على المستوى العـــالمي، وكـــذلك بمرونة القوى العاملة وتحديها، حيث تأتي المرونة من القدرة على تحديد الخدمات اللازمة وتغييرها فيما بعد دون أي قيود مفروضة، كما يمكن للمنظمـــة أن تعيـــد تجديد ذاتها حتى تناسب المنتج الجديد وفرص السوق، أما التحدي فيأتي من التنوع الوظيفي الكبير للأفراد والرضا الوظيفي عن العمل في إطار هذا الهيكل الـــصغير، كما أن هذا الهيكل يقلل من المستويات الإدارية العليا داخل الهيراركي، وإلى جانب ذلك، فهو يتميز بالاستجابة للظروف المتغيرة، ويسمح للمنظمات بأن تعمل في ظل نظم أساسية صغيرة وأقل تعقيداً مما يقلل من السلطات الفوقية ويزيد من الكفاءة.

ويتضح من ذلك أن الهيكل الشبكي يعد أحد الصور المعاصـــرة لتطـــوير الهياكل التنظيمية حتى يمكنها الاستجابة للتغيرات المجتمعية الحادثة، فهـــو يعتمـــد

على التنسيق والتعاون الأفقي بين عدة منظمات ويتخذ من التطـور الحـادث فـي تكنولوجيا المعلومات أساساً لتسهيل عمليات الاتصال بين أجزائه المختلفة، ويتميز بمرونة القوى العاملة، وقدرة المنظمة على تجديد ذاتها، إلى جانب التنوع الوظيفي للأفراد، ويميل إلى تقليل المستويات الإدارية العليا ومن ثم السلطات الفوقية، وقـد يعمل ذلك على التخلص التدريجي من البنـاء الهرمـي الكلاسـيكي والحـد مـن البيروقراطية، وتحويل سلطة صنع القرار من المستوى المركـزي(المتمثـل فـى الوزارة) إلى المستوى الإجرائى (المدرسة)، الأمر الذي يزيد من كفاءة المدرسة في تحقيق أهدافها المنشودة.

خصائص التنظيم المدرسى الفعال فى ضوء اللامركزية :

فى ضوء المعطيات السابقة وما تم عرضه من مفهـوم لإعـادة التنظـيم المدرسى ومبررات العرض به ونماذج التنظيم المدرسى ومـا يتميـز بـه لـدعم اللامركزية، وما يندرج تحتها من أنماط لهياكل تنظيمية حديثة ومتطورة تتيح درجة أكبر من اللامركزية، يمكن استخلاص أهم الخصائص التى تميز التنظيم المدرسى الفعال فى ضوء اللامركزية على النحو التالى :

- التحول من الهيراركى الطويل إلى الهياكل المسطحة المرنة .
- مرونة الهيكل التنظيمى وإمكانية تطويره لاستيعاب المتغيـرات المـستجدة ومقابلة المشكلات غير المتوقعة، والاستجابة لمتطلبات المستقبل وتحدياته.
- القدرة على مواكبة التطور الحادث فى تكنولوجيا المعلومات .
- القدرة على تحديد العلاقات التنظيمية بين الأفراد.
- القدرة على توفير مناخ يساعد على التعاون وتجديد العمل التنظيمى .
- تبنى أسلوب فرق العمل ومنحها مزيداً من الاستقلالية.
- تحويل سلطة صنع القرار إلى وحدات إجرائية (على مستوى المدرسة).
- تخفيض نطاق الإشراف الخاص بالقيادات الإدارية العليا .
- تفويض السلطات والمسئوليات للمستويات الإدارية الأدنى.

- الحد من مركزية السلطة والتقليل من تعدد المستويات الإدارية.
- سهولة عمليات الاتصال التى تساعد على التنسيق بين الوحدات الإدارية .
- التدفق الرأسى والأفقى لكل من السلطة والاتصال .
- تنظيم العمل على أساس العمليات وليس الوظائف .
- التنوع الوظيفى الكبير للأفراد، واتساع مهامهم الوظيفية .
- السماح بتمكين الأفراد العاملين ومشاركتهم فى صنع واتخـاذ القـرارات المرتبطة بحياتهم الوظيفية.

٢- المتطلبات اللازمة لنجاح إعادة تنظيم المؤسسة التعليمية

أثبتت التجارب الواقعية أن إعادة تنظـيم المؤسـسة التعليميـة لتأصـيل اللامركزية يمكن أن يحقق درجات متفاوتة من النجاح أو الفشل تبعـاً لمجموعـة الظروف المحيطة بالتطبيق إلا أنه يمكن الخروج من التطبيقات المعاصرة بدروس هامة تفيد فى تحديد المتطلبات اللازم توافرها لنجاح إعادة تنظيم المؤسسة التعليمية ويمكن عرضها فى النقاط التالية:

أ- استقلالية المدرسة ودعم قدرات مجالسها وتمكينها من سلطاتها :

يمكن تعريف الاستقلالية (Autonomy) بأنها " وضع الجماعة التى يكون لها الحق فى تنظيم شئونها بدون أى ضغط خارجي، ويقصد بهذا الاصطلاح فـى المسائل الإدارية استقلال المنظمة أو المؤسسة وحقها فى اتخاذ قراراتها بدون تدخل أية جهة ".[٤٠] كما يقصد بها المدى الذى يسمح فيه للعاملين بأن يعملـوا بـصورة بعيدة عن الإشراف الصارم، ويمارسوا حريـة التـصور أو الاختيـار فـى أداء عملهم.[٤١]

وعلى ذلك يمكن تعريف استقلالية المدرسة بأنها منح المدرسة- من خلال مجالسها - الحرية فى اتخاذ قراراتها وإدارة شـئونها دون فـرض صـور مـن الإشراف أو الرقابة الخارجية الصارمة من قبل السلطات المركزية العليا، وبطريقة

تجعل المسئولين فى المجالس المدرسية بمثابة قيادات طبيعية للمدرسة المنوط بهم إدارتها مع وضع المعايير التى يتم باستخدامها تقييم هذه القيادات .

ولقد ثبت أنه كلما زادت درجة الاستقلالية الممنوحة للإدارة المدرسية، كلما كان أداء الإدارة أفضل، ويتضمن ذلك زيادة مساحة حرية الإدارة من خلال نقل مسئولية صنع القرار إلى المدارس المحلية وإعادة توزيع السلطة من أعضاء الحكومة المركزية إلى مديرى المدارس والمعلمين والآباء، ويعتقد مؤيدو اللامركزية أن منح السلطة لتلك الأطراف المعنية سوف يجعل التعليم أكثر استجابة لاحتياجات المجتمعات المحلية.(٤٢)

وعلى ذلك " فاللامركزية تعطى مزيداً من الاستقلال للإدارة التعليمية والمدرسية، وتعطى صلاحيات أكبر للقيادات التربوية فى تفويض السلطة، وتعطى الحرية الكافية فى تغيير البرنامج الدراسى وفقاً لظروف المدرسة، ويعنى ذلك المرونة فى صنع القرارات المدرسية، كما تكون الاتصالات مباشرة وسريعة، هذا إلى جانب توافر الاستعداد والرغبة لدى العاملين وأعضاء هيئة التدريس فى تحسين وتطوير العملية التعليمية بصفة مستمرة".(٤٣)

ويرتبط باستقلالية المدرسة مفهوم مهم، وهو التمكين"Empowerment"، وهو يشير إلى توسيع نطاق الإشراف والتحول إلى المنظمة الأفقية والهياكل التنظيمية المسطحة بدلاً من الهرمية ،(٤٤) أى إلى إجراء تغييرات هيكلية فى المدرسة كمنظمة .

وتم تعريف التمكين فى سياق إحدى الدراسات بأنه " الشعور بالقدرة على التصرف بحرية وتحمل المسئولية المتعلقة بالعمل على تحقيق النتائج المتفق عليها. ويركز القادة والمديرون الذين يعملون على دعم مستوى التمكين داخل المنظمة على عدة أبعاد منها: تحسين معارف أعضاء التنظيم وكفاياتهم وخبراتهم، وتوفير حد أقصى من فرص المشاركة فى صنع القرار والسماح بحرية انسياب المعلومات

من خلال قنوات الاتصال المفتوح، ومنح السلطة الحرية والاستقلالية للأعضاء والأطراف المعنية فى صنع القرارات المؤثرة على العمل.(٤٥)

وتجدر الإشارة إلى أنه من أكثر الصور الواضحة التى تعبر عن زيادة استقلالية المدرسة ما يعرف بالإدارة القائمة على المدرسة School- based Management (SBM) ، وهى تتضمن تغييرات رسمية فى هياكل الإدارة المدرسية تؤدى إلى مدخل إدارى أكثر ديمقراطية يتم فيه نقل عملية تخطيط وصنع القرار إلى مستوى المدرسة. وهناك عدة مسميات للإدارة القائمة على المدرسة، منها الإدارة القائمة على الموقع (Site-based Management)، المدرسة ذاتية الإدارة (Self-Managing School)، والإدارة الذاتية للمدرسة (Self-governance)، والإدارة المحلية للمدرسة (Local School Management)، والإدارة التشاركية للمدرسة (Collaborative Management)، وكل هذه المسميات تتضمن عنصراً مشتركاً فى تنفيذها وهو استقلالية التخطيط والممارسة من خلال اللامركزية، وبتعبير آخر الاستقلالية فى القرارات المرتبطة بالإدارة.(٤٦)

وتمثل الإدارة الذاتية إستراتيجية لتحسين التعليم من خلال نقل سلطة صنع القرار من مستوى المناطق أو الولايات إلى المستوى المحلى التنفيذى وهو المدرسة، وتؤكد هذه الإستراتيجية على صنع القرار التشاركى بين الأطراف المعنية وهم المعلمين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى، وحتى الطلاب بهدف رئيس وهو تحسين إنجاز الطلاب، كما تؤدى الإدارة الذاتية إلى الاستثمار الكفء للموارد، وتنمية الإبداع فى تصميم البرامج الدراسية، وزيادة دعم المجتمع المحلى ومؤسسات الأعمال للمدارس.(٤٧)

وتقوم الإدارة الذاتية للمدرسة على عدد من الأسس المتكاملة معاً، والمعتمدة على بعضها اعتماداً متبادلاً، من أهمها:(٤٨)

- اللامركزية : بمعنى تمتع المدرسة بسلطات عديدة فى كافة النواحى المتصلة بالعمل فيها، وبحيث لايكون للمستويات الإدارية الأعلى أى سلطات عليها، ولايتم الرجوع إليها فى أى أمر من الأمور .
- استقلالية دورة القرار: ويقصد بذلك أن عملية القرار بما تشمله من صنع القرار واتخاذه وتنفيذه ومتابعته وتقويمه من صميم صلاحيات إدارة المدرسة. وتقوم على أساس مشاركة كافة العاملين، والآباء، والطلاب أيضاً.
- التنمية المهنية المستمرة داخل المدرسة: وتتضمن قيام المدرسة بمسئولياتها فى تنمية العاملين بها داخلها، من حيث زيادة معارفهم فى مجالات المهنة، وإكسابهم مهارات العمل فى فريق لتحقيق المشاركة والقرار الجماعى الديمقراطى، وتنمية قدراتهم الإدارية فى المجالات المختلفة .
- الشفافية وإتاحة المعلومات للجميع: بمعنى الاهتمام بحرية تداول المعلومات وإطلاع الجميع عليها، وإيجاد آلية لنشر المعلومات وإتاحتها.
- المحاسبة : وهى جزء أساسى ومكون رئيس للإدارة الذاتية يرتبط بالشفافية، ويؤكد على ضرورة أن تكون هناك مستويات للأداء، وربط التحفيز بها. كما تقوم على التقويم الذاتى الداخلى للمدرسة، وما يرتبط بذلك من رقابة ذاتية داخلية، وقيام هيئات مستقلة بمراقبة الأداء ومتابعة العملية التعليمية.

وتتضمن الإدارة الذاتية للمدرسة تشكيل لجنة أو مجلس مدرسى يضم الأطراف المعنية من المعلمين والآباء وأعضاء من المجتمع المحلى، ويتم تمكينه– تشريعياً – من صنع القرارات المرتبطة بمجالات الميزانية، وشئون الأفراد وتعيينهم، والمناهج والبرامج الدراسية، ومن ثم يصبح أعضاء هذا المجلس مسئولين عن توزيع الميزانية، وتخصيص الموارد، وتغيير البرامج التعليمية، ومواعيد الدراسة، واليوم الدراسى.[٤٩]

وقد وجد فى معظم التجارب والخبرات الدولية أن إشراك المجتمع فى كـل ما يتعلق بالعملية التعليمية وإدارتها يتمثل فى شكل إنشاء مجالس ممثلـة للمجتمـع تشترك مع الإدارة المدرسية فى ممارسة بعض الاختصاصات، والتى تتفاوت فـى سلطاتها من دولة لأخرى .(٥٠)

فعلى سبيل المثال عند بداية الإصلاح التعليمى فى **البرازيل** منح الدسـتور الاستقلال لنظم التعليم فى البلديات منذ عام ١٩٨٨، كما سمحت بعـض الولايـات بتشكيل مجالس مدرسية تتضمن معلمين ومديرين وطلاب وآباء لصنع القـرارات المدرسية التى تصل أحياناً لاختيار المدير، بل ذهبت بعض الولايات والبلديات إلى أبعد من ذلك حيث ضمنت القرارات الخاصة بإدارة الأفراد والميزانية فـى إطـار مسئوليات المجالس المدرسية. وبعد أن كانت الحكومة القومية تطبق نظاماً مركزياً للتقويم منذ عام ١٩٩١، أصدر الكونجرس عام ١٩٩٦ قانوناً للتعليم يشجع استقلال المدارس مع تحديد دور فعال للحكومة الفيدرالية.(٥١)

ولعل أهم ملامح اللامركزية فى البرازيل تتمثل فى:-(٥٢)

- نقل سلطة صنع واتخاذ القرارات الخاصة بإدارة الموارد من الولايات إلى المدارس لتحقيق مزيد من الكفاءة .
- الانتخاب الديمقراطى لمديرى المدارس كأحد التوجهـات الجديـدة التـى ظهرت نتيجة عملية الديمقراطية السياسية خلال فترة الثمانينيات.
- تشكيل المجالس المدرسية فى العديد من الولايات والبلديات بمشاركة الآباء والمعلمين والطلاب والمديرين.

بدأت **انجلتـرا** حركة استقلال مدارسها وتدعيم الإدارة الذاتية لها بـصدور قانون الإصلاح التعليمى عام ١٩٨٨، والذى منح المدرسة مزيـداً مـن الحريـة والمرونة فى اختيار مقرراتها الدراسية وتعيين معلميهـا وتـدريبهم مـشروعاتها المختلفة، وقصر مهمة السلطات المحلية على التوجيه فقـط، ودون التـدخل فـى الأمور التنفيذية للمدرسة، هذا بجانب تأسـيس إدارة المـدارس كـصيغة جديـدة

للمسئولية المحلية، وهو جهاز تشريعى يقوم بدعم المدارس وتسيير حركة إصلاحها وإعادة هيكلتها وتبادل الآراء والمقترحات بين المتخصصين وعامة الشعب وتوثيق الصلة والتعاون بين الأسرة والمدرسة، فبعد أن كانت المدارس مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالسلطات التعليمية المحلية، أصبحت الآن تعمل تحت نظام إدارى جديد عرف باسم الإدارة المحلية للمدارس (Local Management of Schools LMS) .[٥٣]

وفى إطار التوجهات الإصلاحية فى انجلترا وويلز تضمن قانون التعليم لعام ١٩٨٨ تغييرات فى تشكيل ومسئوليات مجالس إدارات المدارس الابتدائية والثانوية، وأصبحت المدارس مطالبة بتشكيل مجلس إدارة يتكون من ممثلين عن أولياء أمور الطلاب، وبعض معلمى المدرسة، وأعضاء معينين من السلطات التعليمية المحلية، ومن ثم تتم مشاركة المجتمع المحلى من خلال تمثيل أعضائه فى إدارة المدارس والمؤسسات التعليمية .[٥٤]

وفى فترة الثمانينات بدأ المجلس المركزى للتعليم فى **اليابان** Japanese Central Council on Education عدة إصلاحات بهدف الحد من القيود الصارمة (Deregulation) المفروضة على الإدارة المدرسية، وكان من المقترح أن يتم نقل السلطة من المستويات المركزية Central Bureaus ويتم تفويضها إلى المؤسسات المحلية (المدارس)، كما كان الهدف من هذه الإصلاحات إقامة شراكات بين المعلمين والآباء وغيرهم من الأطراف المعنية وإثراء العلاقات المتبادلة فيما بينهم .[٥٥]

واستجابة للضغوط المتزايدة لإصلاح التعليم فى اليابان، أصدر المجلس القومى للإصلاح التعليمى National Council on Educational Reform – الذى تم تشكيله عام ١٩٨٤– تقريراً قدمه لرئيس الوزراء وأكد فيه على ضرورة تحرير التعليم فى اليابان، وقبل حل المجلس عام ١٩٨٧، تم تقديم عدة توصيات أكدت على تعزيز اللامركزية وإعادة النظر فى أدوار كل من الحكومات القومية

المركزية والمحلية وإعادة تنشيط مجالس التعليم، وتدعيم الفرص لاختيار المدارس، وإعادة النظر فى الإدارات التعليمية، وبالتالى فقد تم تعزيز حركة تحرير التعليم فى اليابان والتى تؤكد على الحاجة إلى تطبيق اللامركزية والحد من قيود التنظيم فـــى العمليات الإدارية .(٥٦)

كما قدم المجلـــس المركـــزى للتعليـــم باليابـــان عام ١٩٩٨ تقريراً بعنوان "سياسات الإدارة التعليمية للحكومات المحلية" وكان هذا التقرير اســتجابة لطلـــب وزير التعليم عام ١٩٩٧، يعيد فيه تحديد الأدوار التعليميـــة للحكومـــة ومجـــالس التعليم، ويدعم المبادرة والاستقلال الذاتى للمدارس، ويعزز مشاركة المجتمع فـــى الأنشطة التعليمية، حيث أوصى – على سبيل المثال – بإلغاء النظام المركزى فـــى تعيين مراقبى التعليم وأوكله إلى المستوى المحلى، وتعديل المتطلبات اللازمة لشغل وظائف مديرى المدارس ونوابهم، ووضع معايير محلية بدلاً من المركزية لحجـــم الفصول، وإدخال نظام اختيار المدارس الذى طبقه مجلس التعليم فـــى شينجـــاواى (Shinagawa Board Of Education) عام ٢٠٠٠ فى المـــدارس الابتدائيـــة وامتد بعد ذلك للمدارس الثانوية الدنيا، وتمثل تلك التغييرات فى مجملها الاتجاه نحو اللامركزية والإصلاح الإدارى .(٥٧)

وثمة اتجاه مشابه لتأصيل اللامركزية فى التعليم حدث فى **كوريا الجنوبية** – فعلى سبيل المثال– أصدرت وزارة التعليم الكورية فى التسعينات قراراً بأن تقوم جميع المدارس الابتدائية والثانوية بتشكيل مجـــالس مدرســـية لتـــدعيم اســـتقلال المدارس، ومن ثم قامت ٨٠% من تلك المدارس بتشكيلها، وهى تتكون أساساً مـــن مديرين ومعلمين وآباء وقادة مجتمع محلى وخريجى الجامعات ومتخصصين فـــى مجال التربية.(٥٨)

ولقد حاولت الحكومة فى **هونج كونج** منذ أكثر من عقد من الزمان تطبيق اللامركزية على مستوى المدارس بهدف نقل سلطة صنع القرارات إلى الأطـــراف المعنية كافة بما فيهم ممثلى الهيئات الداعمـــة للمـــدارس والمـــديرين والمعلمـــين

وأعضاء المجتمع المحلي، وفي عام ١٩٩٨ أوصى تقرير لجنة التعليم بأن تتخذ المدارس الإجراءات لتحديد أهدافها وتقييم تقدمها وتقويم الأداء بها، وعلى الرغم من أن المديرين ما زالوا يمثلون الأساس في صنع القرارات المدرسية إلا أن الأطراف المعنية من الآباء والمعلمين أصبحت تشارك بدرجة أكبر في تلك العملية.(٥٩)

وبعد تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في جميع المدارس بهونج كونج، أصبح صنع القرارات الخاصة بالأفراد العاملين، والشئون المالية، وتصميم المناهج وتوصيلها يتم على مستوى المدرسة من خلال لجان الإدارة المدرسية School Management Committees التي تتشكل من الآباء والمعلمين وأعضاء المجتمع المحلي، وأصبحت المدارس تتمتع باستقلاليتها في تطوير خصائصها وإدارة شئونها .(٦٠)

وفي نيوزيلاندا يقصد بلامركزية التعليم أن تدار المدارس المحلية من قبل مجالس الأمناء، ويتكون هذا المجلس من خمسة آباء منتخبين، ومدير المدرسة، وممثل منتخب من أعضاء التدريس، وفي المدارس الثانوية يتم اختيار أحد الطلاب وأربعة أفراد آخرين من المجتمع المحلي لتقديم الخبرة، وهناك ميثاق مكتوب على المستوى المحلي يعلن عن أهداف المدرسة وخططها، ويتضمن جزءاً إلزامياً حول المناهج، كما أنه يدير أي عملية من العمليات التي تتم على مستوى المدرسة،(٦١) وتقوم هذه المجالس بتعيين وفصل العاملين، ولكن يتم تحديد رواتبهم على المستوى القومي، كما تختار هذه المجالس المناهج وتطورها في إطار الأهداف القومية، وتختار المواد التدريسية وتطورها، وتدير المنح المقدمة من الحكومة القومية، ومن ثم تتمتع مجالس الأمناء في نيوزيلاندا باستقلالية كاملة في كيفية إدارة مدارسها، ولكن للوزارة الحق في التدخل إذا لم يف الأداء بالمعايير الموجودة في الميثاق.(٦٢)

وفي إطار تطبيق اللامركزية واستقلالية المدرسة يتنوع نمط التمكين من صنع القرار لمجالس أو لفرق الإدارة الذاتية من ولاية لأخرى بالولايات المتحدة

الأمريكية، فعلى سبيل المثال فى ولاية كنتاكى يتمتع فريق الإدارة الذاتية بسلطة مطلقة فى صنع القرارات المتعلقة بميزانية المدرسة، ورواتب الأفراد العاملين، والتنمية المهنية، بالإضافة إلى المناهج والكتب الدراسية، وتسجيل الطلاب فى البرامج الدراسية، وحفظ النظام وإدارة الفصل .(٦٣)

أما فى ولاية جورجيا، تتمتع المجالس المدرسية بسلطة النصح وتقديم التوصيات المتعلقة بسياسات المدرسة، ويتم مراجعة قراراتها من قبل المجلس المحلى للتعليم، ويعد مدير المدرسة القائد الفعلى، ومن ثم فهذه المجالس تمثل مجالس استشارية تعمل كمنتدى لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى للمناقشة وتقديم التوصيات المتعلقة بتحسين أداء المدرسة وإنجاز الطلاب. ولقد تضمن قانون إصلاح التعليم لعام ٢٠٠٠ تشكيل هذه المجالس بهذه دعم تقارب المدرسة والمجتمع المحلى وخلق روح التعاون لحل المشكلات الصعبة وإشراك أولياء الأمور فى صنع القرار على مستوى المدرسة. ويتشكل المجلس من سبعة أعضاء: اثنين من أولياء أمور الطلاب فى المدرسة، واثنين من المعلمين، واثنين من رجال الأعمال، ومدير المدرسة، وتستمر عضويتهم لمدة عامين، ويقومون بالأدوار التالية:(٦٤)

- إعداد رؤية شاملة للقضايا المهمة بالمدرسة.
- المشاركة المنتظمة فى اجتماعات المجلس.
- المشاركة فى المعلومات والبرامج التدريبية.
- العمل كهمزة تواصل بين مجلس المدرسة والمجتمع المحلى.
- الحث على مشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى.
- العمل على تحسين إنجاز الطلاب وأدائهم .

وفى مدينة شيكاغو الأمريكية يتمتع الآباء وأفراد المجتمع المحلى بسلطة على العاملين بالمدرسة، حيث يوجد مجلس لإدارة المدرسة يتشكل من عشرة أعضاء يتم انتخابهم من قبل نظرائهم: ستة من الآباء، واثنين من المعلمين، واثنين من المجتمع المحلى، ومدير المدرسة. وللمجلس الحق فى تعيين وفصل مديرى

المدارس والمعلمين، واختيار المنهج، ووضع قواعد انضباط المعلمــين، وتحديــد الجداول الدراسية. وتتلقى المدرسة ميزانية محددة بناءً على عدد الطلاب الملتحقين بها، وتتمتع باستقلالية تامة فى توزيع هذه الميزانية وتحديد أوجه الإنفاق منها.(٦٥)

وفى ولاية فيكتوريا باستراليا يوجد تاريخ طويل نسبياً لمــشاركة الآبــاء والمجتمع المحلى فى المجالس المدرسية، حيث منحت هذه المجالس وضعاً قانونيــاً عام ١٩٧٥ من خلال قانون التعليم، ثم تزايدت سلطاتها لتتضمن مــسئوليات فــى الجوانب المالية والإمكانات المدرسية، بالإضافة إلى دورها المتزايد فى الــسياسات التعليمية بالتعاون مع إدارة التعليم، إلى جانب مسئوليتها عن اختيار مدير المدرسة، وتعمل هذه المجالس فى الإطار السياسى الأوسع للحكومــة، وتتمثــل مــسئولياتها الحالية فيما يلى :(٦٦)

- وضع ميثاق المدرسة .
- تحديد السياسة التعليمية للمدرسة.
- تعيين مدير المدرسة بالتعاون مع الإدارة التعليمية.
- تعيين الهيئة غير التدريسية.
- تحديد مؤشرات سلوك الطلاب.
- إعداد التقارير للإدارات التعليمية.
- إدارة الموارد المالية / ميزانية المدرسة.
- التعاقد فى الأمور المتعلقة بالخدمات المدرسية.
- التعاقد فى الأمور المتعلقة بالإصلاحات والصيانة وإدارة المنح والتبرعات المالية بعد موافقة الإدارة التعليمية.

صاغت الإدارة التعليمية بنفس الولاية فى استراليا إســتراتيجية لمــشاركة الآباء والمجتمع المحلى فى التعليم، وكان من بين أهدافها التأكيد على إتاحة الفرصة للآباء للمشاركة بصورة كبيرة فى المجالس المدرسية للتأثير فى اتجاهات التعلــيم على مستوى المدرسة، وذلك من خلال وضع ترتيبات ديمقراطية تــدعم مــشاركة

الآباء والمعلمين والمجتمع المحلى الذى تخدمه المدرسة. وتتشكل هـذه المجـالس بنسبة عضوية للآباء أعلى من المعلمين، إلى جانب مدير المدرسة كأحد الأعـضاء الممثلين لإدارة التعليم. وللمجالس الحق فى اختيار أعضاء من الطلاب والمجتمـع المحلى بهدف دعم مشاركتهم خاصة فى الجوانب المالية.(٦٧)

وفى **نيكاراجوا** تم تشكيل مجالس للإدارة Governance Councils فى كافة المدارس الحكومية منذ عام ١٩٩١، حيث تضم مدير المدرسـة وعـدد مـن المعلمين والآباء والطلاب، ويختلف عدد الأعـضاء بـاختلاف حجـم المدرسـة، وتسيطر الوزارة على المناهج وشهادات المعلمين، بينما تتمتع المدرسة بالاستقلال فيما يخص تعيين وفصل المدير ووضع الجداول، واختيار طرق التدريس، واختيار الكتب الدراسية، وتحديد قيمة الرسوم الدراسية، ووضـع ميزانيـة المدرسـة وإدارتها.(٦٨)

وفى دراسة مقارنة حول تطبيـق الإدارة الذاتيـة للمدرسـة بالاسـتعانة بالمجالس المدرسية فى: **نيكاراجوا، والسلفادور، وجواتيمالا، وهندوراس**، اتـضح أنها المجالس المدرسية تختلف بدرجة كبيرة من حيث حجمها وتشكيلها بـاختلاف الدولة، بل باختلاف المدرسة. ففى السلفادور، ونيكاراجوا، وهندوراس تكون هـذه المجالس بنفس الحجم تقريباً حيث يتراوح عدد أعضائها من خمسة إلى سبعة أفراد، بينما جواتيمالا فيبلغ عدد أعضائها خمسة عشر فرداً. وفى السلفادور وجواتيمالا يتم استقطاب الأعضاء بصورة كلية من المجتمع المحلى، بينما فى نيكاراجوا يجب أن يكون مدير المدرسة وأحد المعلمين المختارين ممثلين فى المجلس. ويكون لأعضاء المجتمعات المحلية أغلبية التصويت داخل المجلس فى الدول الأربعة. ولقد اتـضح أن تشكيل هذه المجالس له أثر كبير على تمكين المجتمـع المحلـى فـى سـياق المجتمعات التى تعطى قدراً محدوداً من التمكين مثل نيكاراجوا وذلك نتيجة الـدور السيادى لمدير المدرسة.(٦٩)

ولقد بينت تلك الدراسة كذلك أن الإصلاح اللامركزى من خلال تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة وتشكيل المجالس المدرسية فى الدول الأربع أدى إلى ما يلى:(٧٠)

- منح المجالس المدرسية درجة معنية من الاستقلالية فى مجالات إدارة الأفراد، وصيانة المدرسة وبنيتها التحتية، والإشراف على الميزانية، وشئون التدريس والمناهج (مع سلطة محدودة فى جواتيمالا فى هذا المجال، وسلطة أوسع فى نياكاراجوا لصنع القرارات المتعلقة بشئون التدريس والمناهج ووضع الميزانية وتوزيعها).
- تمتع مجالس الآباء فى السلفادور بمزيد من السلطة لتعيين وفصل المعلمين والمديرين، وفى جواتيمالا بمزيد من الرقابة على العمليات التى تتم داخل المدرسة مثل : تحديد مواعيد السنة الدراسية والجدول المدرسى والإشراف على المعلمين وطرق التدريس.
- زيادة المشاركة المجتمعية والرقابة على المدارس، ومن ثم استقلالية صنع القرار وخاصة عندما يتمتع الآباء بسلطة مالية.
- زيادة صلاحية الآباء لاستبدال المعلمين كوسيلة لتحسين الاستقلالية وجعل المدارس أكثر استجابة للمجتمعات المحلية.

وفى ضوء ما سبق يمكن القول أن منح المدارس مزيداً من الاستقلالية وتمكين الأطراف المعنية من أعضاء المجتمعين المدرسى والمحلى من خلال المجالس المدرسية باختلاف مسمياتها من صنع القرارات فى الجوانب الإدارية والمالية والمنهجية، وما يرتبط بذلك من توسيع دائرة المشاركة المجتمعية يعد من المتطلبات الأساسية للوصول إلى التنظيم الإدارى للمدرسة الذى يتسق مع طبيعة اللامركزية وممارساتها المتعددة، من حيث المرونة والانفتاح على البيئة الخارجية، وسهولة الاتصال بين العاملين، والشفافية وانسياب المعلومات بينهم، ومشاركة كافة

الأطراف المعنية فى عملية صنع القرار واتخاذه وعدم اقتصارها علـــى الـــسلطات الفوقية.

ب- تبنى أساليب عمل حديثة

إن التغيير الحادث فى البيئة الإدارية والتنظيمية للمدرسة من تحول نحـــو لامركزية صنع القرارات واستقلال ذاتى للمدرسة، وما صاحب ذلك من تعديل فى أنماط الهياكل التنظيمية التقليدية إلى هياكل مسطحة، وتوظيف الأساليب التكنولوجية الحديثة واستثمارها لخدمة أهداف التنظيم، وتـــدعيم علاقـــات التعـــاون والعمـــل الجماعى، والانفتاح على البيئة الخارجية، استلزم تعديل أساليب العمـــل التقليديـــة وتبنى أساليب عمل حديثة تدعم هذه التغييرات، ومن أبرز هذه الأســـاليب أســـلوب فرق العمل.

ويمكن تعريف الفريق Team بأنه " جماعة من الأفراد لـــديهم مهـــارات متكاملة ويشتركون فى تحقيق مجموعة من الأهداف المشتركة ويحاســـبون عليهـــا بصورة جماعية".[٧١]

ولقد أصبحت فرق العمل أحد الأساليب الشائعة لتنظيم العمل فى المنظمات المعاصرة، وترتبط فكرة فرق العمل ارتباطاً وثيقاً بالمرونة، حيث إن فرق العمـــل المرنة تكون لديها قدرة أكبر على إنجاز العديد من الأعمال، مع تـــوافر الدافعيـــة والاستقلالية والتمكين.[٧٢]

ويتحقق عمل الفريق " ندما يقوم الجميع بأداء العمل، إذ يفـــضل الجميـــع العمل فى فرق لزيادة الفاعلية، ويتمثل عمل الفريق فى إتاحة الفرصة للأفراد لحل المشكلات التى لايستطيع كل منهم حلها بمفرده".[٧٣]

ووجود الصراع الإيجابى كسمة أساسية للفريق هو ما يميزه عـــن مفهـــوم الجماعة، إذ عمل فرق الإدارة المدرسية الجديدة كفريق وليس كجماعة حيث يتحقق فيها التوازن بين السمات الشخصية لأعضائها وخبراتهم، ولا يجدون حرجـــاً فـــى الاختلاف بينهم، وإنما ينظرون إليه على أنه اختلاف مثمر. وبمعنى آخر فـــالفريق

يثق فى قدرته على استثمار الصراع كوسيلة لصنع قرارات أفضل، والفرق الفعالة هى التى تفترض وجود الاختلاف فى وجهات النظر بين أعضائها وأرائهم حول القضايا المختلفة وتحاول التوفيق بين هذه الآراء.(٧٤)

ففى مجلس المدرسة – كصورة من فرق العمل – تتحول العلاقة بين الآباء والعاملين بالمدرسة وممثلى المجتمع المحلى وتمكينهم من المشاركة فى صنع القرارات الخاصة بالمناهج إلى أنماط تقليدية من الصراع، ولا يكون من المتوقع الوصول إلى اتفاق عام بشأن سياسة المناهج، وعلى الرغم من ذلك تزيد جودة هذه القرارات نظراً للطريقة التى استثمرت فيها الصراعات حيث يقدم أعضاء المجلس رؤى متعددة للقضايا ويتيحون الفرصة لإقامة قنوات اتصال بين الآراء المختلفة، ومن ثم فإن الصراع الذى يتم إدارته بفعالية يمكن أن يعمل كآلية لحل المشكلات والوصول إلى قرارات رشيدة بشأنها.(٧٥)

وتعتمد فرق العمل فى ظل الإدارة الحديثة وعصر المعرفة والمعلومات والتكنولوجيا على الهيكل غير الرسمى للمنظمة حيث يتم تشكيل فرق عمل متضمنة قادة ومعلمين وإداريين وعمال وطلاب وأولياء أمور لأداء عمل واحد بشكل جديد ويعتبر كل منهم مسئولاً عن جزئية معينة من العمل ولديه انتماء لهذا العمل مما ينتج عنه سهولة فى الأداء ورضا عن العمل، ويتكون فريق العمل من عدد محدود من الأفراد ذوى مهارات متكاملة يلتزمون بغرض وأهداف مشتركة ويحاسبون بعضهم عليها وفقاً لقواعد مشتركة، ويتميز هذا الفريق بخصائص التكامل، والتوجه نحو العمل، وتوافر المعارف والمعلومات، وسرعة الاستجابة، والاستعداد للعمل والإنتاج وحل المشكلات، ويهدف أساساً إلى أداء العمل على أعلى مستوى.(٧٦)

وينعكس هذا المفهوم على إدارة الفريق فالقيادة التربوية فى عصر التغيرات والتحولات لن تعتمد على الفردية بل العمل معاً بفعالية ومستوى سلوكى متوقع، ويقوم القائد بتحديد ما يأمله من الفريق ويشجع التعاون والتفاعل والسلوك المنسق بين أعضاء الفريق والحفاظ على قنوات الاتصال المفتوحة بينه وبين الفريق، وبعد

إنجاز العمل المطلوب ينفض التشكيل ليعاود الفريق التشكيل بشكل جديد وفقاً لمهام العمل الجديد وهذا ما يعرف بالتنظيم المتكيف وصولاً لأفضل أداء لتحقيق الهدف المنشود.(٧٧)

وتجدر الإشارة إلى أن الهيكل التنظيمى أو البنية التنظيمية التى تدعم العمل الجماعى القائم على الفريق، تعد من أهم العوامل التى تؤثر فى مستوى تمكين العاملين بالمدرسة.(٧٨)

فمدرسة المستقبل التى أعيد هيكلتها تنظم العاملين بها لتيسير الاتصال المستمر بينهم عن طريق ما يلى:(٧٩)

- العمل معاً فى فرق مكونة من ثلاثة إلى ستة أعضاء من أجل حل المشكلات فى العديد من المجالات، مع التخطيط لطبيعة العملية التعليمية ومحتواها .
- العمل معاً فى فرق لجمع المعلومات حول وظيفة المدرسة فى المجالات المهمة لتزويد العاملين بالتغذية الراجعة كأساس لحل المشكلات وصنع القرارات، ولتحديد العلاقة بين الوسائل والغايات أثناء سير العملية التعليمية بالمدرسة.
- العمل معاً لصياغة السياسة العامة للمدرسة فى جميع مجالات السلوك الإنسانى والحفاظ على الأمن مع مراعاة تنفيذ السياسة.

وقد ينتمى الأفراد أنفسهم إلى أكثر من فريق، فقد يقوم أعضاء هيئة التدريس بتدريس مواد معينة إلى جانب أداء مهام أخرى مرتبطة برعاية الطلاب، أو قد يتولى أحد أعضاء الإدارة المدرسية بعض المسئوليات والمهام الروتينية داخل الفصول إلى جانب عمله فى فريق الإدارة، وكذلك فرؤساء الأقسام غالباً ما يكونون أعضاء فى فريق الإدارة الوسطى والذى يهتم بشئون المناهج، ومن ثم فمن المتوقع أن يقوم العاملون بالمدرسة بأدوار متعددة نظراً لانتمائهم لأكثر من فريق فى الوقت

ذاته، وهنا تظهر ثنائية تتمثل فى كون الفرد قائد لفريق ما وعـــضو فـــى فريـــق آخر.[٨٠]

حددت بعض الأدبيات مجموعة من الخصائص لفرق العمل الفعالـــة مـــن أهمها:[٨١]

- أن يعمل الفريق فى إطار منظمة تتسم بثقافة تهتم بمشاركة العاملين والنظام والتحسين المستمر والتوجه نحو العمل .
- أن تتوافر لدى الفريق أهداف محددة وواضحة، وكذلك الموارد اللازمـــة – ولاسيما التكنولوجية – وأن يتمتع أعضاؤه بالمهارات المطلوبة، ويتحملون مسئولية النتائج.
- أن يتوافر لدى الفريق رسالة وأهداف ورؤية واضحة عن البدائل المستقبلية المراد تحقيقها.
- أن يتمتع الفريق باستقلالية كافية لتحديد وحل المشكلات التى يواجهها مـــع وجود مشرفين مباشرين يعملون كميسرين ويتيحون لأعضاء الفريق فرصة المشاركة فى السلطة، الأمر الذى يدعم الثقة والالتزام.
- أن تتاح لأعضاء الفريق المعلومات والبيانات وأن تتوافر لهم تغذية راجعة حول أدائهم، وأن يتم نشر وتبادل المعلومـــات بيـــنهم وبـــين المـــستويات التنظيمية الأعلى من خلال الاتصال المفتوح.
- أن تتوافر حوافز الأداء المادية والمعنوية لأعضاء الفريق.
- أن يتوافر التدريب اللازم لأعضاء الفريق علـــى عمليـــات وأدوات حـــل المشكلات، والوصول إلى قرارات جماعية فى المجالات المشتركة.
- أن يعمل الفريق فى ظل بيئة طبيعية منفتحة بحيث تتاح لأعضائه فـــرص التفاعل المستمر، والاتصال المتبادل.
- أن تتسق مهارات أعضاء الفريق وخبراتهم وخصائص شخصياتهم مع مهام الفريق ومسئولياته .

- أن تتوافر أنماط من الاتصالات المفتوحة والقيادة الفعالة، حيث وجد أن هناك علاقة إيجابية بين الاتصال المفتوح (أفقى ورأسى أى بين المعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين المديرين) والقيادة الداعمة الفعالة، وبين فرق العمل الفعالة.

ويضاف إلى تلك الخصائص أن يكون لفرق العمل الفعالة مهام محددة، وعمليات شاملة، والتزام شديد من قبل أعضائها، وخبرة جماعية مع التنوع والتكامل فى أدوارهم، إلى جانب عملية التطبيع الاجتماعى داخل الفريق وتنمية أعضائه مع الاهتمام بتنفيذ المهام المحددة.[٨٢]

وقد لاحظ عدد من الباحثين أن المدارس الفعالة هى التى تتميز بفرق عمل فعالة تنطوى على المناقشات المفتوحة بشأن الممارسات الناجحة والفاشلة داخل الفصول ونشرها وتبادلها، ولا يحدث ذلك إلا إذا توافرت علاقات من الود بين الزملاء بعضهم البعض على المستوى الشخصى. ومن نماذج الإدارة التشاركية نموذج حلقات الجودة والذى يهدف إلى تشجيع العمل فى فريق لتطوير الممارسات داخل الفصول، ويعتمد نجاح هذا النموذج على اختيار الأفراد للعمل معاً على أساس من الصداقة، وعلى قناعتهم بأن عملهم فى فريق سيفيدهم أكثر من العمل بمفردهم، وهنا فقط يدركون أهمية تبادل الخبرات والاستفادة منها.[٨٣]

ويمكن استعراض بعض التطبيقات والنماذج من بعض الدول المختلفة التى تستخدم أسلوب فرق العمل فى مدارسها كما يلى:[٨٤]

ففى **الولايات المتحدة الأمريكية** تتعدد وتتنوع أشكال فرق العمل فى إدارة المدارس الأمريكية مثل فريق قيادة المدرسة الذى يتولى أمورها ويسير شئونها، وفريق المناهج الدراسية الذى يتولى مسئولية المناهج واختيارها، وفريق التقويم المدرسى الذى يقوم كافة ميادين ومجالات العمل المدرسى، وفريق مواجهة المشكلات السلوكية الذى يركز على المشكلات السلوكية للطلاب ويضع حلولاً لها وفق أسس علمية سليمة، وفريق إدارة الأزمات الذى يتولى إدارة الأزمات الطارئة

التى تتعرض لها المدارس مثل الحرائق أو الموت المفاجئ، وفريق التحسين المدرسى، الذى يقوم بجمع المعلومات والبيانات عن كافة الجوانب التعليمية داخل المدرسة، وتحديد نقاط الضعف والأمور التى تحتاج إلى دعم وإصلاح وتحسين، ووضع خطط الإصلاح وتنفيذها ومتابعة ذلك التنفيذ.

وترتكز برامج فرق العمل فى إدارة المدارس الأمريكية على إقامة علاقات قوية بين المشاركين فى هذه الفرق ومشاركة الآباء والمجتمع المحلى فى تحديد الأهداف ورسم السياسات العامة للمدرسة، واتخاذ القرارات الجماعية ووضعها فى سلم الأولويات، وإتاحة الفرص المتنوعة لتعلم مهارات العمل فى فريق، وإدارة الصراع والتغلب عليه والاستفادة منه، والوصول إلى طرائق جديدة لحل المشكلات عن طريق الإبداع والابتكار من خلال المناقشات الفعالة.

وفى **بريطانيا** يعتمد مدراء المدارس البريطانية فى قيادة مدارسهم وإدارتها على بناء وتشكيل فرق عمل فى كثير من ميادين ومجالات العمل المدرسى وذلك مثل : فرق المناهج الدراسية وفرق المدرسة المحلية وفرق دعم التكنولوجيا، وأصبح أسلوب فرق العمل فى إدارة المدارس البريطانية من الأساليب الإدارية التى تهتم بعمليات التحسين المدرسى وتحسين الأمور المتعلقة بتعليم وتعلم الطلاب وتحسين الأنشطة المدرسية. كما يساهم أسلوب فرق العمل فى إشباع حاجات المدارس والقيام بعمليات التقويم الشامل انطلاقاً من الواقع وقياس الأداء وتقديره فى كل الأوقات والقيام بعمليات التغيير، وتحقيق أقصى إمكانات المعلمين وتحسين العلاقات بينهم وتقليل شعور العاملين بالمدارس بالضغوط الوظيفية وزيادة شعورهم بالرضا الوظيفى.

أما فى **كندا** تتعدد وتتنوع أشكال فرق العمل فى إدارة المدارس الكندية، فهناك الفرق الوظيفية التى تعمل فى أجهزة المدارس فى ولاية أونتاريو Ontario وتركز هذه الفرق عملها على أمور تعليم وتعلم الطلاب كافة، وتهتم هذه الفرق بأمور القيادة والنتائج الكمية للتعلم وتستخدم إستراتيجية حل المشكلة لمواجهة أى

صعوبات داخل المدارس، ويوجد أيضاً فرق المدرسة المحلية التي تعمل في المدارس في ولايتي أونتاريو وتورونتو، ومهمة هذه الفرق ربط المدرسة بالمجتمع المحلي وتعتبر فرصة كبيرة للمجتمع للتعرف على ما يدور ويحدث للعملية التعليمية في المدارس، والمشاركة في كافة جهود الإصلاح والتطوير والتحسين المدرسي.

وفي **اليابان** يعتمد العمل في إدارة مدارسها على أسلوب فرق العمل في شتى مجالات وميادين العمل المدرسي، وتتضمن قيم الفريق التضامن والاحترام والتفاني في العمل وتوجيه كافة قدراتهم وإمكاناتهم لخدمته.

ويعتمد نظام الإدارة في المدارس اليابانية على تشكيل أنواع متعددة من فرق العمل مثل: فريق الإداري الذي يتولى مسئولية قيادة المدرسة وتحديد أهدافها ورسم السياسات الخاصة بها، وفريق الإرشاد والتوجيه الذي يتولى مسئولية الإرشاد والتوجيه التربوي للطلاب ومساعدتهم في اختيار التخصصات العلمية التي تناسب ميولهم وإمكاناتهم، وفريق الشئون الصحية الذي يتولى مسئولية صحة الطلاب وبرامج التغذية، وفريق التحسين والتطوير الذي يتولى مسئولية برامج تحسين عمليات تعليم وتعلم الطلاب، وفريق المشروعات الإنتاجية الذي يتولى مسئولية برامج العمل في المدارس اليابانية .

كما يتم تشكيل أنواع أخرى من فرق العمل في إدارة المدارس اليابانية مثل فريق التدريب الذي يتولى مسئولية التنمية المهنية لجميع العاملين بالمدرسة، وفريق النظافة والصيانة الذي يتولى مسئولية تنظيف الفصول وصيانة المدرسة، وفرق متنوعة أخرى مثل فريق الأنشطة، وفريق مواجهة العنف، وفريق المناهج الدراسية، وفريق إدارة الأزمات، وفريق الإشراف على اتحاد الطلاب، وفريق الميزانية، وفريق التخرج.

وفي **ألمانيا الاتحادية** تهتم إدارة المدارس بأسلوب فرق العمل اهتماماً غير عاد حيث يحقق لها عدة فوائد مثل حل المشكلات المدرسية المعقدة التي تواجه المدرسة بطرائق علمية سليمة، واتخاذ القرارات المدرسية الفعالة بمشاركة جميع

العاملين بالمدرسة، وتدعيم الشراكة المجتمعية مع المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة، وتحقيق الرضا الوظيفى للعاملين بالمدرسة، وقيادة عمليات التغيير بكفاءة وفعالية، وإطلاق الطاقات الإبداعية لدى الأفراد من خلال إعطائهم الحرية الكاملة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم .

ويقوم أسلوب فرق العمل فى إدارة المدارس الألمانية على العديد من الأسس مثل توفير التدريب المناسب لأعضاء الفرق، والاتصالات المفتوحة بينهم من إدارة مدرسية ومعلمين وطلاب وأولياء أمور وأعضاء المجتمع المحلى، والثقة والاحترام بين الأعضاء، وتحديد الأهداف بدقة ووضوح، وتوزيع الأدوار والمسئوليات علي الأعضاء بما يتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم، والتفويض الكامل للسلطات لأعضاء فرق العمل .

وتتعدد وتتنوع أشكال فرق العمل فى إدارة المدارس الألمانية مثل فريق التدريب والتنمية المهنية وهو مسئول عن عمليات التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة، وفرق المناهج الدراسية التى تتولى مسئولية اختيار المناهج الدراسية التى تلبى احتياجات الطلاب التعليمية وتمكنهم من مواجهة تحديات القرن ٢١، وفرق التحسين المدرسى وهى مسئولة عن القيام بمشروعات التحسين والتطوير لبرامج المدرسة لتحسين عملية تعليم وتعلم الطلاب .

وفى **سويسرا** يعتبر أسلوب فرق العمل أحد الركائز الأساسية لإحداث التطوير التنظيمى داخل المدارس السويسرية، ومن مظاهر الاهتمام بأسلوب فرق العمل فى إدارة تلك المدارس أن برامج إعداد المعلم وتدريبه تشتمل على جوانب تتعلق بأسلوب فرق العمل من حيث أهميته وأسس بنائه وأنواعه وبرامجه، كما أن برامج الإصلاح والتطوير والتحسين التى تقوم بها الهيئات التعليمية فى المدارس السويسرية تعتمد بشكل أساسى على بناء وتشكيل فرق عمل .

ويحقق أسلوب فرق العمل العديد من الفوائد لإدارة المدارس السويسرية مثل: تحقيق التنمية المهنية للمعلمين ورفع قدراتهم لمواجهة التحديات المعاصرة،

وتدعيم العلاقات بين المدرسة والآباء والمجتمع المحلى المحيط بالمدارس ولاسيما الجامعات وحل المشكلات داخل المدرسة بطرائق فعالة، والمشاركة الجماعية فـــى اتخاذ القرارات، والقيام بعمليات التحسين والتطوير المدرســـى الـــشامل، وقيـــادة التغييرات المدرسية، وتكوين ثقافة تنظيمية مشتركة بين جميع المشاركين فى فرق العمل .

ويقوم أسلوب فرق العمل فى إدارة المدارس السويسرية على مجموعة من الأسس مثل: التعاون، والاتصالات الآمنة، والثقة المتبادلة، والتـــدريب، والقيـــادة الإدارية الفعالة، والمراجعة والتقويم المستمر لأنـــشطة الفريـــق، والإدارة الذاتيـــة للفريق .

وتتعدد أنواع وأشكال فرق العمل فى إدارة المدارس السويسرية مثل: فريق الإدارة الذى يتولى قيادة المدرسة، وفريق التحسين والتطوير الذى يتولى مـــسئولية برامج مشروعات تحسين التعليم، وفريق التقويم الذى يتولى مسئولية تقـــويم كافـــة مجالات العمل المدرسى، وفريق الضبط وحفظ النظام المدرسى، بالإضـــافة إلـــى فريق الجودة الذى يتولى وضع معايير الجودة فى الأداء المدرسى، وفريق التغييـــر الذى يتولى مسئولية القيام بالتغييرات التى تحدث داخل المدرسة، وفريق التخطـــيط الذى يتولى وضع خطط المدرسة .

ج- تغير نمط الكفايات التنفيذية اللازمة للعاملين

ويقصد بالكفاية Competency أنها " المهارة أو القدرة على تحسين الأداء من خلال الخبرة أو التدريب، أى المهارات المرتبطة بالقدرة الفنية أو المهنية على أداء الوظيفة، وقد يمتد هذا المعنى ليشمل الصفات والقدرات الفطريـــة أو مـــواطن القوة الشخصية لدى الفرد ".[٨٥]

وفى إطار التوجه نحو اللامركزية وما ترتب عليها من تغييرات تنظيميـــة فى الهياكل والعلاقات والسلطات والاختصاصات وأساليب العمل السائدة، كان مـــن الضرورى إحداث تغيير فى أنماط الكفايات المهنية وما تتـــضمنه مـــن معـــارف

ومهارات وصفات تزيد من قدرة الفرد على أداء مهام وظيفته وتحقيق أهداف العمل بمزيد من الفعالية.

ونظراً لأن العمل بالمنظمات التعليمية له طبيعته الخاصة ومتطلباته الفريدة، أصبح من الضرورى أن يتوافر لقادة تلك المنظمات مجموعة من الكفايات التنفيذية يأتى فى مقدمتها:[٨٦]

- القيادة الإستراتيجية للمنظمة التعليمية وكيفية صياغة الـرؤى المـستقبلية وتنفيذها.
- ديناميات الجماعة(*).
- حسن استثمار الوقت كمورد من أثمن الموارد.
- تنمية الحوافز الذاتية لدى المرؤسين على تنفيذ الأهـداف والعمـل علـى إنجاحها.
- الاتصال الفعال بين المدرسة والمجتمع المحلى، والتفاوض مع الآخرين .
- استيعاب معظم المستحدثات التكنولوجية.
- الرؤية المستقبلية والبصيرة النافذة.
- تنمية القيم المشتركة والمناخ الصحى الملائم .
- العصف الذهنى ويقصد به التفكير الابداعى للمجموعة بحيث تتعدد الرؤى لاستنباط الحلول.
- تقويم المنظمة التعليمية بشكل مستمر ووضع المعايير اللازمة لقياس الأداء.
- تشخيص المواقف وتحديد المشكلة وإصدار القرار بناءً على تقرير الموقف.
- حسن التصرف فى المواقف الحرجة.
- تقبل النقد واحترام رأى الآخرين.

(*) وتعنى الإلمام بديناميات الجماعة وكيفية توظيفها فى العمل الفرقى وتداول السلطة والمسئولية وتنويع المهام والاختصاصات الفردية والجمعية.

وبالإضافة إلى ذلك، حددت وزارة التعليم بولاية (Massachusetts) ماساشوستس الأمريكية مجموعة من الكفايات المهنية المطلوب توافرها فى القائد التربوى الفعال لتحقيق النجاح داخل المنظمة التعليمية فى ضوء المتغيرات المستقبلية ومن أبرز تلك الكفايات: (٨٧)

- إسهامه فى رسم رؤية مشتركة تعتمد على فلسفة متطورة للمنظمة التعليمية مواكبة للمتغيرات الحادثة.
- تطبيق المبادئ والمفاهيم المعاصرة فى مجال الإدارة التعليمية مثل إدارة الوقت والتغيير واستخدام الممارسات والتقنيات الحديثة لإدارة الأفراد وعلاقات العمل مثل حل الصراع والتدخل لإصلاح الخلافات والتفاوض.
- متابعة تطبيق القوانين واللوائح والسياسات والإجراءات بصورة مرنة فى حدود مسئولياته والإمكانات المتاحة للمنظمة التعليمية.
- مجاراة نتائج البحوث التربوية المعاصرة والممارسات المثالية فى مجال الخبرة.
- توفير بيئة عمل صالحة تحث على الإبداع والإبتكار وتبادل الأفكار وممارسة التجريب.
- الحث على استخدام مداخل حديثة لتطوير الأداء التنظيمى فى ضوء الظروف المتغيرة.
- استشراف المستقبل والتنبؤ بالأوضاع والأحداث المحتملة مستقبلاً والاستعداد لها بالتخطيط الجيد.
- تقبل التغيير البناء والعمل على إحداثه .
- تدعيم فكرة بناء فرق عمل فعالة مزودة بمهارات اتصال متطورة.
- تسهيل عملية الاتصال الفعال بين المستويات الإدارية المختلفة.
- استخدام المصادر المتخصصة للحصول على البيانات والمعلومات، ومنها: قواعد البيانات المختلفة، وشبكات الانترنت، وتوظيفها لتحقيق الأهداف المنشودة.

- تطبيق مبدأ تفويض السلطات والمشاركة فى صنع القرارات داخل المنظمة التعليمية.
- تدعيم عملية التنمية المهنية الفعالة، ومتابعة عمليات الإشراف الفنى والإداري على الأفراد .
- استخدام نماذج حديثة لتقويم الأداء فى ضوء معايير محددة.
- تدعيم مشاركة الآباء وأعضاء المجتمع المحلى ورجال الأعمال فى وضع رؤية مستقبلية لرسالة المنظمة التعليمية وأهدافها وبرامجها وخطط تطويرها إلى جانب مشاركتهم فى صنع القرارات واتخاذها .

وعلى ذلك يمكن القول أن توافر مثل هذه الكفايات المهنية فى العاملين بالمنظمة التعليمية – ولاسيما القيادات – يعد أحد المتطلبات الأساسية للتنظيم المدرسى الذى يواكب تطبيق اللامركزية وما يصاحبها من تغييرات ظهرت فى الاتجاه نحو هياكل مسطحة مرنة تحتاج إلى قنوات اتصال مفتوحة بين العاملين من ناحية، وبينهم وبين المديرين من ناحية أخرى، وكذلك تبنى أساليب عمل حديثة بحيث أصبحت تقوم على فرق العمل، وتعتمد على التكنولوجيا الحديثة بكافة أنواعها الإدارية والآلية والاجتماعية، ومشاركة جميع الأطراف المعنية فى صنع القرارات التى تتم على مستوى المدرسة .

د- **التقويم الذاتى ومحاسبة المدرسة :**

إزاء الاستقلال الإدارى والمالى الذى تتمتع به المدرسة وتمكين الأطراف المعنية ومشاركتهم فى صنع القرارات المختلفة فى ظل النظم اللامركزية وتطبيق مدخل الإدارة الذاتية، أصبح يتم تقويم المدرسة ذاتياً ومحاسبتها من قبل الأطراف المعنية من المجتمعين المدرسى والمحلى، وأمام السلطات الأعلى، للتعرف على مدى استجابتها لاحتياجات طلابها ووفائها بمتطلبات مجتمعها المحلى الذى تخدمه، وذلك بهدف زيادة فعاليتها والتحسين المستمر لأدائها .

ويمكن تعريف التقويم بصفة عامة بأنه "عملية تهدف إلى الحكم الموضوعى على العمل المقدم كالتعرف على مدى نجاح الهيئة أو فشلها فى تحقيق الأغــراض التى أنشئت من أجلها".(٨٨)

أما التقويم الذاتى فيعرف بأنه "عملية تنفذ بواسطة جميع المهتمين بالعمليـــة التعليمية، وتعتمد على جمع معلومات منظمة لتحقيق الجودة فى مختلــف ميـــادين ومجالات العمل المدرسى".(٨٩)

كما توصلت إحدى الدراسات الحديثة إلى تعريف للتقويم الذاتى بأنه " عملية منظمة ومستمرة مخطط لها مسبقاً بصورة جيدة، وتتم بمبادرة ذاتية من المدرســة، ويتولى مسئوليتها فريق عمل منظم يضم جميع المهتمين بالعملية التعليمية من إدارة مدرسة ومعلمين وأخصائيين وإداريين وأولياء أمور وتلاميذ وأعضاء من المجتمع المحلى، ويقومون بتقويم كافة ميادين ومجالات العمل المدرسى باستخدام مستويات معيارية محددة وأدوات مقننة سلفاً لجمع المعلومات والبيانات، وذلك للكشف عــن جوانب القوة فى الأداء المدرسى وتدعيمها وجوانب القصور والضعف وعلاجها من خلال عمليات التحسين والتطوير التى تتم فى المدرسة بصورة مستمرة ".(٩٠)

ويعد التقويم الذاتى وظيفة لتنفيذ الإدارة الذاتية كعملية يترتب عليها الوعى بقدرات المدرسة بمعنى العلم والمعرفة بقيمها وأفكارها ومعاييرها والسلوك الســائد بها وبنيتها التنظيمية وعلاقاتها الداخلية والخارجية ورؤيتها وإستراتيجيتها للعمــل، لتشخيص المدرسة ولتزن عملها وتقيس تقدمها وتوجه مسيرته، فــالتقويم بالنــسبة للإدارة الذاتية سلطة تسعى لها المدرسة، وليست سلطة تخضع لها ".(٩١)

ويعتمد التقويم الذاتى للمدرسة على " مشاركة واسعة من أوليـــاء الأمــور والمجتمع المحلى لكافة هيئاته ومؤسساته المختلفة، وهذا يضفى على عمليات التقويم الذاتى للمدرسة الثقة والمصداقية لتحقيق أهداف المدرسة وتحسين جــودة الخدمــة التعليمية بها ".(٩٢)

كما أن التقويم الذاتى للمدرسة يمكن السلطات التعليمية المحلية من التعمق داخل المدرسة، ومتابعة النتائج بصورة مستمرة ومنتظمة، وبنـاء وجهـة نظـر مستقبلية عن كيفية أداء تلك المدرسة، ومن ثم تيسير سبل تعزيز وتطوير العلاقات بين المدرسة ومجتمعها المحلى، خاصة وأن عملية التقويم الذاتى لا تقتصر علـى تحديد مستوى التلاميذ، وإنما تتعدى ذلك لتشمل مدى اتساع قاعدة المـشاركة فـى صنع القرارات المرتبطة بتحسين وتجويد المنظومة التعليمية.(٩٣)

وتتولى " فرق التقويم المدرسى المسئولية الكاملة عن جميع عمليات التقويم الذاتى داخل المدرسة، حيث تقوم بالتقويم الشامل لكافة مجالات العمل المدرسـى، وتقوم بإعداد التقارير التى تستفيد منها الإدارة المدرسية والمستويات الإدارية العليا فى عمليات الإصلاح والتطوير المدرسى، وذلك لأن عمليات التقويم الذاتى صـعبة ومتعددة الأدوار وتتطلب رؤى شاملة وأفكاراً متنوعة وجهوداً منظمة، ولايتاح ذلك إلا من خلال العمل فى فريق ".(٩٤)

ويحتاج التقويم الذاتى للمدرسة إلى اتصالات من نوع جديد تسود بين كافة المهتمين بالعملية التعليمية، فالاتصالات الأفقية والرأسية لاتتناسب مع التقويم الذاتى بل يحتاج إلى اتصالات شبكية تتخطى الحواجز والفواصل التنظيمية بين المشاركين والمهتمين، كما يعتمد التقويم الذاتى على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الحديثة مثل الإنترنت والبريد الإلكترونى فى الاتصال بالأفراد وجمع المعلومات والبيانات منهم، وفى نشر تقارير التقويم الذاتى.(٩٥)

وتتطلب عمليات التقويم الذاتى للمدرسة وجود نظام دقيق وشامل ومتكامل للمحاسبة داخل المدرسة، محاسبة لهيئة العاملين والتلاميـذ والإدارة والمعلمـين، ومحاسبة للمدرسة أمام السلطات التعليمية العليا والآباء والمجتمع المحلى.(٩٦)

وبصفة عامة تعرف المحاسبية – ويشار إليها أحياناً بالمساءلة– بأنها وسيلة تتم عبرها متابعة العاملين عن كيفية استخدامهم للصلاحيات والمسئوليات الموكلـة لهم، وتتم ضمن إطار من العلاقة بين من توكل إليهم مسئولية إنجاز مهام محـددة

وبين من يمتلكون سلطة محاسبتهم على أدائهم، كما أن لها أطر مرجعية محددة المعالم وهى الأهداف والمرامى المقررة للدور المتفق عليها مسبقاً، شريطة أن تكون واضحة ومفهومة من قبل المحاسبين وتقع ضمن مجال مسئولياتهم التى يرافقها ما تتطلب من سلطات وصلاحيات، بالإضافة إلى قابليتها للقياس.(٩٧)

وعلى ذلك فالمحاسبية عبارة عن " جملة من العمليات والأساليب التى يتم بمقتضاها التحقق من أن الأمور تسير وفقاً لما هو مخطط لهـا، أى أن الأداء يتم ضمن الأطر التى حددتها الأهداف والمرامى ووفق المعايير المتفق عليها للوصول بالنظام إلى مستوى متميز من الكفاءة والفاعلية ودون أى تسيب أو إهدار".(٩٨)

وتتطلب المحاسبية توافر ثلاثة عناصر رئيسة هى:-(٩٩)

- وضع المعايير والأهداف القابلة للقياس.
- تقييم ومراقبة التقدم نحو تحقيق هذه الأهداف.
- استخدام البيانات لتحديد مواطن القوة لزيادة تحسينها ومواطن الضعف المراد تصحيحها.

وعلى ضوء ما يمكن لمدخل الإدارة الذاتية أن يحققه من أهداف على صعيد المدرسة، كان من الطبيعى أن يطبق مبدأ المحاسبية على كافة العاملين بتلك المدرسة، وذلك بوضعهم تحت مجهر المراقبة الجماهيرية، فالمناخ المتحرر المرن الذى كفل حرية الحركة والانطلاق للمدرسة، يستتبعه بالضرورة تحديد المسئوليات والمحاسبية أمام الآباء وأعضاء المجتمع المحلى بشكل أوسع.(١٠٠)

فالتطبيق الناجح للإدارة الذاتية يعتمد فى أحد جوانبه على القياس الموضوعى للأداء باستخدام مؤشرات لأداء الطلاب ومؤشرات لرضا الآباء والمجتمع المحلى والحصول على الموارد.(١٠١)

ولتحقيق ذلك تعمل المدرسة بصفة مستمرة على تزويد المجتمع المحلى بالمعلومات والحقائق اللازمة عن أوضاع التعليم فيها، وإذا لم تلتزم المدرسة بالقرارات والأدوار المحددة لها من قبل المجتمع فإنها تتعرض للمساءلة منه.(١٠٢)

وهذا يعنى أن تكون المدرسة منفتحة وتتسم بالشفافية ومحاسبة أمام المجتمع المحلى عن إنجازاتها التعليمية، وعن الاستخدام المناسب للتمويل الحكــومى، وأن تعمل فى إطار السلطات والمسئوليات المحــددة مركزيــاً، وأن تفــى بالمتطلبــات القانونية للحكومة.(١٠٣)

وهناك العديد من النماذج والأمثلة لتطبيق مبدأ المحاسبة والتقــويم الــذاتى للمدرسة، ففى **الولايات المتحدة الأمريكية** يتطلب منح المدرسة استقلالية فى صنع القرارات المرتبطة بالجوانب المالية والإدارية والتعليمية، تقديم ميثاق مكتوب يحدد أدوار مجلس التعليم، ومراقب التعليم، ومكتب التعليم بالمنطقة، ومــدير المدرســة، ومجلس الإدارة الذاتية للمدرسة، ويتضمن هذا الميثاق المعايير التى يتم فى ضوئها محاسبة المدرسة، وعلى كل مدرسة تقديم تقرير سنوى يتناول مدى تحقيقها لأهدافها واستخدامها لمواردها، والتخطيط لمستقبلها.(١٠٤)

وفى **نيوزيلاندا** تقوم كل مدرسة مع بداية كل عام بإعداد خطة سنوية فــى ضوء خطة إستراتيجية فى إطار المنهج القومى والتعليمات والإرشــادات القوميــة ويتم فى هذه الخطة مراعاة الموارد المادية والبشرية لتنفيذ أنشطة التقويم الذاتى وما يتبعها من تحسين وتطوير داخلى، وتتولى مجالس الأمنــاء الإشــراف والتوجيــه ومراقبة وتقويم الأداء داخل المدارس النيوزيلاندية حيث يشرف المجتمع من خلالها على المدرسة ويتأكد من جودة الخدمة التعليمية بها.(١٠٥)

ولقد اختارت نيوزيلاندا نموذجاً معدلاً من التفتيش كوسيلة لضمان محاسبة المدارس فى ظل إصلاحات مدارس الغد، فتم إنشاء هيئة جديدة هى " مكتب متابعة مستوى التعليم " (Education Review Office ERO)، وهو مكتب مــستقل عن وزارة التعليم، ولكنه مسئول أمام الوزير ويتولى مسئولية تقديم تقــويم شــامل مستقل لمستوى أداء كل مدرسة كل سنتين على الأقل، حيث يرسل فرقاً مكونة من فرد إلى خمسة أفراد لكل مدرسة ويقوم أعضاء هــذا الفريــق بزيــارة الفــصول

والتفتيش على الوثائق والسجلات، ثم مناقشة مسودة التقرير مع المدرسة، ثم يصدر الفريق فى النهاية تقريراً علنياً يحدد نقاط القوة والضعف فى المدرسة.(١٠٦)

ويضاف إلى ذلك، أن المراجعة الخارجية من قبل مكتب متابعة مستوى التعليم تهتم بتقويم أداء التلاميذ وهيئة العاملين بالمدرسة والمعلمين والإدارة فى ضوء الأهداف القومية، وتهتم بدور مجلس الأمناء فى العملية التعليمية وفى دعمه للعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلى، كما تركز على ما قامت به المدرسة من أنشطة وعمليات مرتبطة بالتقويم الذاتى والتحسين والتطوير المدرسى.(١٠٧)

وعلى ذلك ، فإن هذا النظام يتيح خطاً أوضح للمحاسبية بين مجالس الأمناء ووزير التعليم، فلم تعد مجالس الأمناء محاسبة أمام العديد من الجهات، وإنما أصبحت مسئولة مسئولية إدارية أمام الوزير فقط من خلال مكتب متابعة مستوى التعليم.(١٠٨)

وفى انجلترا، فى ظل نظام الإدارة المحلية للمدارس، بدأت مسئوليات السلطات التعليمية المحلية تظهر فى تحديد مستويات الجودة المطلوبة من المدارس، وفى تقييم فعالية مخرجاتها التعليمية، وكذلك فى معاونة المدرسة على تقويم أدائها، وتأتى هذه المسئوليات فى ظل نظام المحاسبة التعليمية، وهو بمثابة نظام جديد لمراقبة الأداء المدرسى وتحقيق الجودة التعليمية بالمدارس.(١٠٩)

وفى استراليا يعتمد التقويم الذاتى على تطبيق التخطيط الإستراتيجى المتكامل على مستوى المدرسة وتقدم الخطة الإستراتيجية سياقاً لجميع أنشطة المدرسة، وتتولى المجالس المدرسية عمليات التقويم الذاتى لأداء المدارس الاسترالية حيث تقوم بالتخطيط ومراقبة أداء المدرسة من خلال الخطة الإستراتيجية ومراقبة الالتزام بالمتطلبات التشريعية والتنظيمية، ووضع نظام متكامل للمحاسبية الداخلية. أما المراجعة الخارجية فهى مسئولية مكتب المراجعة Office of Review وهو تابع لوزارة التربية، وتركز هذه المراجعة على أنشطة ومراجعة

التقويم الذاتى للمدارس، والأدوات المستخدمة لجمع المعلومات، وتقرير التقويم الذاتى.(١١٠)

وهكذا يتضح أن الدول التى اتجهت نحو تطبيق لامركزية التعليم، ومنح المدارس قدراً من الاستقلالية فى صنع القرارات المرتبطة بالجوانب الإدارية والمالية والتعليمية، يتم فيها تقويم المدرسة ذاتياً من خلال المجالس المدرسية على اختلاف مسمياتها والإجراءات التى تتبعها فى هذا التقويم، وهذا ما يمثل جانب المحاسبة الداخلية للمدرسة، وعلى الجانب الآخر تتم محاسبية المدرسة خارجياً أمام مجتمعها المحلى والآباء والسلطات الأعلى على مدى تحقيقها للأهداف المحددة ومدى وصولها لمستويات الجودة المطلوبة.

وإجمالاً لما سبق يمكن القول أنه لكى يتم إعادة تنظيم المؤسسة التعليمية بنجاح فلابد من توافر عدد من المتطلبات، من أبرزها: الاستقلال الذاتى للمدرسة ودعم قدرات مجالسها التى تتيح للآباء وأفراد المجتمع المحلى وكافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية فرصة المشاركة فى إدارتها وصنع القرارات المهمة، وكذلك تشكيل فرق عمل ومنح أعضائها من القادة والمعلمين والإداريين والآباء والطلاب الاستقلالية والتمكين والصلاحيات اللازمة لصنع القرارات المرتبطة بالمجالات المختلفة، مع توفير المعلومات وتيسير سبل الاتصالات بينهم من خلال توظيف الأساليب التكنولوجية الحديثة واستثمارها لتحقيق رسالة المدرسة وأهدافها المستقبلية.

وبالإضافة إلى ذلك، فمن المطلوب تغير نمط الكفايات المهنية للعاملين، ولاسيما القيادات بحيث يتوافر لديهم من المعارف والمهارات والقدرات التى تؤهلهم للعمل بكفاءة وفعالية فى ظل التغيرات التنظيمية والإدارية فى بيئة العمل المدرسى.

وأخيراً التوجه نحو التقويم الذاتى ومحاسبة المدرسة، حيث تقوم المجالس المدرسية بعمليات التقويم الذاتى داخل المدرسة اعتماداً على تكنولوجيا الاتصالات

والمعلومات الحديثة، الأمر الذى يستتبعه محاسبة المدرسة أمام الآباء والمجتمع المحلى والسلطات الأعلى فى ضوء معايير محددة ومتفق عليها مسبقاً.

التصور المقترح

إن منهج الإصلاح الذى يهدف أن تتخذ من المدرسة وحدة للعمل والتطوير يشير إلى أن الجهود التى ستبذل لإصلاح التعليم يتم على أساس من اللامركزية ، وإصلاح النظم ، ودعم مهنة المعلم، وبناء القدرة الذاتية للمدرسة بصفتها الوحدة الأولى فى خط الإنتاج التعليمى، وتأكيد التوسع فى تطبيق اللامركزية فى العملية التعليمية من خلال توزيع المسئولية وتفويض السلطة والصلاحيات، وتدعيم القدرة على اتخاذ القرار من الاحتياجات الفعلية للمدرسة . لذلك نقترح التصور التالى :

أولاً : تحقيق أسلوب الإدارة المتمركزة على المدرسة .. وهذا يتطلب :

(١) ضرورة توزيع الأدوار بدقة على الإدارة المدرسية مع توافر السلطة الكاملة للمدرسة فى إدارة ذاتها من موقع العمل .

(٢) تمكين فريق العمل من تنفيذ المهام المكلف بها .

(٣) تحقيق التوازن بين السلطة التى تم تفويض المدرسة بها وبين قدرة فريق العمل فى المدرسة على تنفيذ المهام المكلف بها تبعاً لسياسة المدرسة فى الإدارة من موقع العمل .

(٤) تفويض المدرسين والمديرين والطلاب بسلطة صنع القرارات المتصلة بإصلاح المناهج، وبالعملية التعليمية، وبالاستثمار فى الموارد المتاحة، وبذلك تتحول المدرسة إلى وحدة لصنع القرار، وتحفيز الطلاب على المشاركة فى تلك العمليات بما يضمن سيادة جو من المشاركة بين الطلاب والمدرسين داخل الفصل الدراسى وخارجه، وأيضاً مشاركة أولياء الأمور وممثلين عن المجتمع المدنى .

(٥) إعادة هيكلة الإدارة المدرسية بشكل يسمح بمزيد من الحرية والاستقلال فى صنع القرار، ودعم اتصالاتها بالآباء والمجتمع المحلى .

(٦) إكساب المدرسة سلطات تتناسب مع مسئولياتها ، وتمكينها مـن إطـلاق الإبداعات والابتكارات ، والارتقاء بمستوى جـودة الخـريجين .. وهـذا يتطلب :

- أن تتولى وزارة التربية والتعليم مهام التخطيط الاستراتيجي ووضـع السياسات العامة ومتابعة تنفيذها .
- إتاحة الفرص للسلطات المحلية للارتباط بمؤسسات المجتمع من خلال مجالس التعليم بكل محافظة، مع تـرك مـسئولية الرقابـة والمتابعـة للمحافظين من خلال ما تعلنه كل مدرسة من رؤيتها ورسالتها وخطط عملها .
- تفويض بعض سلطات المحافظين إلى مديرى المديريات التعليمية فـى النواحى الفنية والمالية، وكذلك تفويض السلطات إلى مستوى المدارس لتفادى نقل اللامركزية إلى مستويات متخذى القرارات المحلية .
- التحديد الدقيق لدور واختصاصات وسلطات مديرى المديريات بـشأن تطبيق وتنفيذ السياسة التعليمية، وفقاً لتضارب الاختصاصات.

ثانياً : تحقيق الجودة الشاملة فى العملية التعليمية :

بمعنى تفاعل كافة عناصر العملية التعليمية بشكل إيجابى لتحقيق التوقعات المأمولة وهذا يتطلب الجدية فى :

١- اختيار قيادة تعليمية فعالة .
٢- توفير بيئة مدرسية آمنة ومنظمة .
٣- إشراك أولياء الأمور فى عملية تدعيم وتقويم الأداء المدرسى .
٤- تطبيق معايير المحاسبة بما يسمح بإبراز نقاط الضعف والقوة فى الأداء .

٥- الاهتمام الأكاديمى والعملى للقيادات التربوية والتعليمية لتعزيز كفاءة الأداء المتميز .

٦- تطوير وتحسين وتبسيط نظم العمل ، والاهتمام بإدارة الوقت واستثماره بكفاءة لتعظيمه .

٧- الاهتمام بالحوارات التعليمية داخل المدرسة بما يدعم العلاقات الإنسانية بين العاملين فيها والعمل الجماعى، وتوفر فرص الإرشاد والتوجه التربوى على المستوى الاجتماعى والنفسى والعلمى .

ثالثاً : دعم المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية

أكدت الدراسة ضرورة مشاركة فئات المجتمع ومؤسساته فى رسم السياسة التعليمية ومتابعة تنفيذها، والمعاونة فى مواجهة العقبات والتحديات التى قد تقابل العملية التعليمية بهدف تحسين جودة مخرجات هذه العملية مما يتطلب :

- تفعيل الجهود الشعبية لدعم العملية التعليمية .
- تعميق التوجه نحو الديمقراطية .
- دعم الشعور بالملكية، وتعزيز قيم الانتماء والعمل العام لدى أولياء الأمور والتلاميذ وفئات المجتمع المدنى .
- توعية المجتمع بالمشاكل والمعوقات التى يعانى منها التعليم وتقدير حجم الإنجازات والنجاحات .
- توفير الدعم المادى للمدارس فى صور مختلفة .

رابعاً : دعم التنظيمات المدرسية

وذلك من خلال تفعيل حقيقى لأدوار :

(١) الاتحادات الطلابية .

(٢) مجالس الأمناء والآباء والمعلمين.

خامساً : مسايرة الاتجاهات المعاصرة

أشارت الدراسة الحالية إلى أهمية بعض المداخل الحديثة لتواكب تطبيق اللامركزية من بينها :

(١) مدخل إعادة الهيكلة لكل العمليات التعليمية الفنية والمالية والتنظيمية وذلك بغية تحقيق مزيد من الكفاءة والفعالية والقدرة على مواجهة المنافسة .

(٢) مدخل إعادة التنظيم، بمعنى إجراء تعديلات وتغييرات فى سلطات واختصاصات القائمين على العملية التعليمية سعياً نحو تحقيق الكفاءة والفعالية .

(٣) مدخل التنظيم المدرسى الفعال، حيث يتم تنظيم العمل على أساس العمليات وليس الوظائف، مع مرونة الهيكل التنظيمى وإمكانية تطوير الاستيعاب لمتغيرات المستجدة، مع مراعاة الحد من مركزية السلطة والتقليل من تدرجها ومن تعدد المستويات الإدارية .

(٤) الاهتمام بالتنمية المهنية المستدامة للعاملين بالمدرسة لإكسابهم مهارات العمل فى فريق وتنمية قدراتهم بما يتناسب مع المستجدات المستمرة.

(٥) الشفافية وإتاحة المعلومات للجميع، مع ربطها بالمحاسبية لضمان جودة العملية التعليمية.

الهوامش والمصادر

١) ليلى مصطفى البرادعى : لامركزية التعليم قبل الجامعى فى مصر، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، القاهرة، ٢٠٠٥، ص ٧.

٢) المرجع السابق، ص ١٧ .

٣) إميل فهمى حنا شنودة : التعليم فى مصر، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٥، ص ١٣١ .

٤) محمد توفيق سلام : اللامركزية فى التعليم قبل الجامعى (فى) تفعيل نظـــام إدارة المعلومات التربوية لتلبية احتياجات لامركزية التعليم فـــى مـــصر، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٦، ص ٤٣.

٥) عماد صيام : وزراء التربية والتعليم – سلسلة الوزارات المصرية، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، مؤسسة الأهرام ، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ١١ .

٦) إميل فهمى حنا شنودة : القرار التربوى بين المركزية واللامركزية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٠، ص ص ١٠٨– ١١٣ (بتصرف).

٧) عماد صيام : وزراء التربية والتعليم – سلسلة الوزارات المصرية، مرجع سابق، ص ١٢.

٨) المرجع السابق: ص ٢٠ .

٩) ليلى مصطفى البرادعى : لامركزية التعليم قبل الجامعى فى مصر، مرجع سابق، ص ١٩ .

١٠) المرجع السابق، ص ص ١٩– ٢٠ .

١١) المرجع السابق: ص ٢١ .

١٢) الرجوع إلى :

– رسمى عبد الملك رستم : تأسيس الإدارة المتمركزة على المدرسة كمـدخل للإصلاح التعليمى، مرجع سابق، ص ص ٥٩– ٦١ .

– فيليب اسكاروس، عصام توفيق قمر : الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعى فى مصر ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨– ٢٠١١/٢٠١٢ (نظرة عامة)، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية، ٢٠٠٨م، ص ٦٨ .

– مصطفى عبد السميع محمد : تقرير حول الخطة الوطنية لتطـوير التعلـيم وإصلاحه فى مصر، المركز القومى للبحوث التربويـة والتنميـة، القـاهرة، ٢٠٠٦، ص ص ٢١– ٢٢.

– وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم – السياسة المستقبلية، مرجع سابق، ص ص ١٦٧– ١٦٨ .

١٣) يحيى ملحم ، التمكين كمفهوم إدارى معاصر، (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، ٢٠٠٦)، ص ١٥٧ .

١٤) أحمد محمد غنيم ، مـداخل إداريـة معاصـرة لتحـديث المنظمـات، (المنصورة: بد.ن، ٢٠٠٤) ، ص ٣١١ .

١٥) أحمد زكى بدوى، معجم مصطلحات العلوم الإدارية، ط٢، (القاهرة: دار الكتاب المصرى، ١٩٩٤) ، ص ٣٧٩ .

١٦) أحمد محمد غنيم ، مرجع سابق ، ٣١٢ .

١٧) المرجع السابق، ص ٣١٣ .

١٨) أحمد زكى بدوى ، مرجع سابق، ص ٢٣٥ .

١٩) نجم عبود نجم ، إدارة الابتكار: المفاهيم والخصائص والتجارب الحديثة (عمان: دار وائل للنشر، ٢٠٠٣)، ص ص ١٨– ١٩ .

٢٠) المرجع السابق، ص ص ١٣٦– ١٣٧ .

٢١) محمد عبد الغنى حسن هلال، مهارات اتخاذ القرار: الإبداع والابتكار في حل المشكلات، (القاهرة: مركز تطـوير الأداء والتنميـة، ٢٠٠٣) ، ص ٥٤.

٢٢) أحمد محمد غنيم، مرجع سابق، ص ٣١٤ .

23) Edmund Heery and Mike Noon, A Dictionary of Human Resource Management, (Oxford University Press. Inc., 2001), 253- 254.

٢٤) رشيدة السيد أحمد الطاهر، "التخطيط للتكامل بين الوحـدات المـستحدثة بالمدارس فى ضوء المشاركة الاجتماعيـة : تـصور مقتـرح "، رسـالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ص ٢٤.

٢٥) المرجع السابق، ص ٩٧ .

26) Georgia PTA, Building Successful Partnerships- Increasing Parent. Family Involvement Through Local School Councils:A Guide For Parent Teacher Associations, available at: www.pta.org, p. 2.

٢٧) أسامة محمد سيد على، "إستراتيجية مقترحة للامركزية الإدارة التعليميـة فى مصر على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية – قسم الدراسات التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الـدول العربيـة، ٢٠٠٧، ص ص ٨٧– ٨٨ .

28) P.V.V. Satya Narayana and Others, School Administration And Management, (New Delhi :Sonali Publications, 2004), pp. 6- 26 .

29) David Oldroyd and Others, Educational Management Today: A Consice Dictionary and Guide, (London: Paul Chapman Publishing Ltd. 1996), p. 49.

30) Tony Bush, "Management Structures" in Tony Bush and David Middlewood (Editors), Managing People in

Eduction, (London :Paul Chapman Publishing Ltd., 1997),p.45.

٣١) أحمد إسماعيل حجى، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، (القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٥)، ص ١١٦ .

٣٢) المرجع السابق ، ص ١٢٨ .

33) Richard Zeffance, "Organizational Structures : Design in The Nineties", Leadership and Organization Development Journal, vol. 13, No. 6, 1992, p.22.

34) Tony Bush, Op.cit., p. 59.

35) Evia O.W.Wong, "Leadership Style for School-Based Management in Hong Kong", The International Journal of Educational Management, vol. 17, No. 6, 2003, p.246.

٣٦) أحمد محمد غنيم ، مرجع سابق، ص ص ٣١٧- ٣١٩ .

37) John R. Schermerhorn, Management and Organizational Behavior: Essentials, (New York:John Wiley & Sons, Inc., 1996), p. 86.

٣٨) أحمد محمد غنيم، مرجع سابق، ص ٣٢٤ .

39) See :

- Richard L. Daft, Management, 5 th Edition, (New York: The Dryden Press, 2000) , pp. 236- 237.
- John R. Schermerhorn, Op.cit., p. 89

٤٠) أحمد زكى بدوى، مرجع سابق، ص ٦٣ .

41) Edmund Heery and Mike Noon, Op.cit., p. 15.

42) Jere R.Behrman and Others, Conceptual Issues in The Role of Education Decentraliztion in Promoting Effective Schooling in Asian Developing Countries, Economics and Research Department (ERD). Working Paper No. 22, (Manila:Asian Development Bank, Sept. 2002), p. 17, 23

٤٣) أسامة محمد سيد على، مرجع سابق، ص ٥٠ .

٤٤) يحيى ملحم، مرجع سابق، ص ٣٣ .

45) Diosdado M.San Antonio and David T.Gamage, "PSALM for Empowering Educational Stakeholders: Participatory School Administration,Leadership and Management", International Journal of Educational Management, vol.21, No. 3, 2007, p 255.
46) Ibid., p. 255.
47) Georgia PTA, Op.cit., p. 3.
٤٨) أحمد إسماعيل حجى، مرجع سابق، ص ص ١٢٢- ١٢٣ .
49) Jere. R.Behrman and Others, Op.cit., p. 25.
٥٠) أسامة محمد سيد علىّ ، مرجع سابق، ص ٩٨ .
51) Jorge M.Gorostiaga Derqui, "Educational Decentralization Policies in Argentina and Brazil : Exploring The New Trends", Journal of Educational Policy, vol. 16, No.6, 2001, p. 571.
52) Ibid. pp 571- 572.
٥٣) محمـــد حـــسين العجمـــى، المـــشاركة المجتمعيـــة والإدارة الذاتيـــة للمدرسة،(المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيـــع، ٢٠٠٧)،ص ص ٦٠، ٦١.
54) Geoff Whitty and Others, Devolution and Choice in Education : The School, The State and The Market, (Buckingham : Open University Press, 1998), p. 98.
55) Esther Sui-Chu Ho, " Educational Decentralization in Three Asian Societies: Japan, Korea and Hong Kong", Journal of Educational Administration, vol. 44, No.6, 2006, p. 591.
56) Hiromitsu Muta, "Deregulation and Decentralization of Education in Japan", Journal of Educational Administration, vol. 38, No. 5, 2000, p. 459.
57) Ibid., pp. 459- 461.
58) Esther Sui-Chu Ho, Op.cit., p. 591.
59) Ibid., p. 591.

60) Evia O.W.Wong, "Leadership Style for School-based Management in Hong Kong ", The International Journal of Educational Management, vol. 17, No., 6, 2003, p. 243.

61) Jere R. Behrman and Others, Op.cit., p. 26.

62) Thomas Welsh and Noel F.Mc Ginn, Decentralization of Education: Why, When,What and How?, (Paris: UNESCO : International Institute for Educational Planning, 1999), p. 33.

63) Georgia PTA, Op.cit., p. 3.

64) Ibid., p. 3.

65) Thomas Welsh and Noel F. Mc Ginn, Op.cit., p. 33.

66) David Gurr, From Superuision To Quality Assurance: The Case Study of the State of Victoria (Australia), Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO,. 1999, p. 85.

67) Ibid., p.86.

68) Thamas Welsh and Noel F.Mc Ginn, Op.cit., pp. 33-34.

69) Emanuela Di Gropello, A Comparative Analysis of School-based Management in Central America, (Washington: The World Bank, 2006) , p. 15.

70) Ibid., pp. 24- 25.

71) Edmund Heery and Mike Noon, Op.cit., p. 360.

72) Ibid., p. 361.

٧٣) أحمد إسماعيل حجى، إدارة بيئة التعلم : النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة، (القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٠)، ص ٣٣٤ .

74) Lesley Kydd, Lesley Anderson and Wendy Newton, Leading People And Teams in Education, (London: The Open University- Paul Chapman Publishing, 2003), p.218.

75) Ibid., pp. 217- 218.

٧٦) نادية محمد عبد المنعم ،" دور الإدارة المدرسية فى استخدام تكنولوجيا المعلومات الإدارية والاتصالات لتحقيق الجودة الشاملة فى ضوء الفكر الإدارى المعاصر"، فى : رسمى عبد الملك رستم ومحمد مجدى عباس أبو

النجا، تفعيل إدارة المدرسة الثانوية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتحقيق الجودة الشاملة، (القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٥)، ص ٦٣.

٧٧) المرجع السابق ، ص ص ٦٣- ٦٤ .

78) Diosdado M. San Antonio and David T.Gamage, Op.cit., p. 256.

79) P.V.V. Satya Naraganna and others, Op.cit., p. 12.

80) Lesley Kydd, Lesley Anderson and Wendy Newton, Op.cit., p. 220.

81) Alan B.Henkin and Carolyn L. Wanat, " Problem-Solving Teams and the Improvement of Organizational Performance in Schools", School Organisation, vol. 14, No. 2, 1994, pp. 131- 134.

82) Lesley Kydd, Lesley Anderson and Wendy Newton, Op.cit., pp. 218, 220.

83) Ibid., p. 223.

٨٤) حسام الدين السيد محمد إبراهيم ،" تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر باستخدام أسلوب فرق العمل فى ضوء خبرات بعض الدول"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٤، ص ص ٣- ٦ .

85) Gordon Mc Beath, Practical Management Development Strategies For Management Resourcing and Development in the 1990s, (Oxford : Basil Blackwell Ltd., 1994),p. 116.

٨٦) نادية محمد عبد المنعم، تقويم أداء القيادات التربوية، بحث مرجعى فى مجال الإدارة التربوية (القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٠) ، ص ص ٨- ٩ .

87) Massachusetts Department of Education, Principles of Effective Educational Administration and Leadership,

available at : http:// www. doe. mass.edu/ doedocs/ evalregs 4.html.

٨٨) أحمد زكى بدوى، مرجع سابق، ص ١٨٥ .

89) European Commission, Directorate for Education and Culture, Quality Assurance in Teacher Education in Europe, Brussels, Belgium, 2006, p. 74.

٩٠) حسام الدين السيد محمد إبراهيم ، "تصور مقترح للتقــويم الــذاتى لأداء مدارس التعليم الأساسى بمصر فى ضوء معايير جودة التعلــيم"، رســالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٨، ص ١٥ .

٩١) أسامة محمد سيد على ، مرجع سابق، ص ٩٩ .

٩٢) حسام الدين السيد محمد إبراهيم ، "تصور مقترح للتقــويم الــذاتى لأداء مدارس التعليم الأساسى بمصر فى ضوء معايير جــودة التعلــيم"مرجــع سابق، ص ٢٢ .

٩٣) محمد حسين العجمى، مرجع سابق، ص ٧٩ .

٩٤) حسام الدين السيد محمد إبراهيم ، "تصور مقترح للتقــويم الــذاتى لأداء مدارس التعليم الأساسى بمصر فى ضوء معايير جــودة التعلــيم"مرجــع سابق، ص ٥٤ .

٩٥) المرجع السابق، ص ٤١ .

٩٦) المرجع السابق، ص ٤١ .

٩٧) هانى عبد الرحمن صالح الطويل، الإدارة التعليميــة : مفــاهيم وآفــاق، (عمان: دار وائل للطباعة والنشر، ١٩٩٩) ، ص ص ٢٣٠، ٢٣٣.

٩٨) المرجع السابق، ص ٢٤٨ .

٩٩) إبراهيم عباس الزهيرى، " المحاسبية فى مدارس حق الاختيار : مــدخل لدعم مفهوم اللامركزية فى إدارة التعليم فى مصر"، مجلة كليــة التربيــة بالمنصورة، العدد ٥٥، الجزء الأول ، مايو ٢٠٠٤، ص ٣٢٤ .

١٠٠)محمد حسين العجمى، مرجع سابق، ص ٢٥ .

101)Thomas Welsh and Noel F. Mc Ginn, Op.cit., p. 39.

١٠٢)أسامة محمد سيد على ، مرجع سابق، ص ٩٨ .

103)Evia O.W. Wong, Op.cit., p. 243.

104)Dorothy Myers and Robert Stonehill, "School-Based Management", education Research Consumer Guide, No. 4, January 1993, Office of Educational Research and Improvement (OERI) of the US Department of Education, available at : http: // www. ed.gov./ pubs/ OR/consumer Guides/baseman. k. html, p. 3.

١٠٥)حسام الدين السيد محمد إبراهيم ، "تصور مقترح للتقـويم الـذاتى لأداء مدارس التعليم الأساسى بمصر فى ضوء معايير جـودة التعلـيم" مرجـع سابق، ص ٦٣.

١٠٦)إدوارد ب . فسك وهيلين ف.لاد ، " استقلالية المدارس والتقييم: المدارس ذاتية الإدارة فى نيوزيلاندا والمساءلة"، ترجمة : عثمان مصطفى عثمـان، مستقبليات، العدد ١٢٠، مجلد ٣١، ع ٤، ديسمبر ٢٠٠١، ص ٦٧٣.

١٠٧)حسام الدين السيد محمد إبراهيم ، "تصور مقترح للتقـويم الـذاتى لأداء مدارس التعليم الأساسى بمصر فى ضوء معايير جـودة التعلـيم" مرجـع سابق، ص ٦٤.

108)Public Management Within New Zealand's State Education System, School-Based Management: Some Observation on the Imposition, available at : http : // www. inpuma. net/ research/ papers/sydney/ stuarttooley. html, p. 10.

١٠٩)عادل عبد الفتاح سلامة "دراسة مقارنة للإدارة الذاتية والفعالية المدرسية فى كل من انجلترا واستراليا وهونج كونج وإمكانيـة الإفـادة منهـا فـى جمهورية مصر العربية "، التربية والتنمية، السنة الثامنة، العدد ٢٠، مايو ٢٠٠٠، ص ٩٧ .

١١٠)حسام الدين السيد محمد إبراهيم ، "تصور مقترح للتقــويم الــذاتى لأداء مدارس التعليم الأساسى بمصر فى ضوء معايير جــودة التعلــيم"،مرجــع سابق، ص ٦٥.

المحور الثالث

متطلبات التنمية المهنية والتقنية للإعداد المؤسسي لتحقيق اللامركزية بالتعليم قبل الجامعي في مصر

المحور الثالث

متطلبات التنمية المهنية والتقنية للإعداد المؤسسي لتحقيق اللامركزية بالتعليم قبل الجامعي في مصر

- **أولاً: واقع التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية فى مصر.**
- **ثانيًا: نماذج وأمثلة عالمية لتنمية القيادات التعليمية في ضوء اللامركزية.**
- **ثالثًا: متطلبات تحقيق اللامركزية في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية في مصر.**

المحور الثالث

متطلبات التنمية المهنية والتقنية للإعداد المؤسسي لتحقيق اللامركزية بالتعليم قبل الجامعي في مصر

أولاً: واقع التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية فى مصر

مدخل:

يقترن تطوير إدارة التعليم قبل الجامعى وتنميتها إلى حـد كبيـر بإعـداد القيادات التعليمية والتربوية القادرة على تحقيـق الأهـداف المنـشودة ومواكبـه المتغيرات المستقبلية، فمما لاشك فيه أن الدقة فى اختيار القيادات التعليمية والتوفيق فى الوصول إلى عناصرها الصالحة المتميزة بالمقومـات الموضـوعية للقيـادة، والمتواءمة قدراتها مع طبيعة الموقف الذى تكون فيه، الواعية بالظروف التى تحيط بحركتها والبيئة التى تعمل بها، ثم إعدادها وتدريبها ومتابعة تقويمها، يعتبر مفتاحاً للإصلاح التربوى والتعليمى، بل يمثل شرطاً أساسياً لنجاح أى جهـد للإصـلاح والتطوير فى العملية التعليمية.(١) وتحقيق جودة التعليم يتم من خلال جـودة الإدارة التعليمية والتى تتحقق من خلال تدعيم مبدأ اللامركزية.(٢) والذى يعمل على تحسين إدارة المؤسسات التعليمية من خلال المحاسبة والمشاركة والشفافية، وهذا التحـول من المركزية للامركزية لا يضمن إدارة أفضل للمؤسسات التعليميـة إلا إذا طبـق بعناية لضمان فاعلية المؤسسات التعليمية فاللامركزية غير الفعالـة تخلـق مـن المشكلات أكثر مما تحل.(٣)

ويمكن إدراج القيادات التعليمية التى يهتم البحـث الحـالى بدراسـة أسـاليب وطرائق تنميتهم المهنية والتقنية تحت الفئات التالية:

١- القيادة العليا وتشمل (وكيل أول الوزارة- وكيل الوزارة- مدير عام).

٢- القيادة الوسطى وتشمل (مدير إدارة- مدير مرحلة تعليمية - رئيس قسم- موجه عام - موجه مادة).

٣- القيادة التنفيذية وتشمل (مدير مدرسة - ناظر مدرسة - وكيل مدرسة).

وفى ضوء لامركزية النظام التعليمى تتحدد مسئوليات وأدوار القيادات التعليمية على مختلف مستوياتها كالتالى:[٤]

أولاً: القيادة العليا:

وتتركز أهم أدوارها ومسئولياتها فيما يلى:

- تحليل الوضع الكلى لأداء الإدارات فى ضوء تقارير الأداء التى تضع معاييره ومؤشراته وزارة التربية والتعليم.
- إعداد خطة التربية والتعليم بالمحافظة فى ضوء ما يرد إليها من خطط الإدارات.
- وضع مؤشرات نجاح العملية التعليمية والتطوير الدائم للمعايير.
- المتابعة والتقويم (إدارة الجودة).
- تطوير المناهج المرنة التى تتعامل مع المحليات.
- دراسة التجارب والممارسات الناجحة والاستفادة منها.
- وضع نظام لتنمية الموارد البشرية وإدارته بأسلوب يضمن اللامركزية والشفافية.
- دراسة العلاقة بين منتجات التعليم والسوق ومتطلبات المجتمع المحلى الاقتصادية والأكاديمية.
- معايير الإدارة المتميزة الواجب توافرها فى القيادات التعليمية فى ضوء المعايير القومية للتعليم.

ثانياً: القيادة الوسطى:

ويتركز دور القيادة الوسطى فيما يلى:

- التوجيه الفنى والدعم.
- المتابعة والتقويم.
- الإدارية المالية لمخصصات المدارس.
- المتابعة والتقويم فى ضوء تقارير وخطط المدارس كذلك الزيارات الميدانية.

- دعم عمليات مشاركة المجتمع المدنى من خلال وحدة الجمعيــات الأهليــة ولجنة مجالس الأمناء.
- إدارة عمليات إعداد خطط التدريب على مستوى الإدارة التعليمية فى ضوء ما يأتى من وحدات التدريب والتقويم المدرسية من خطط للتدريب.
- إدارة عملية لامركزية المناهج وذلك بإضافة الجزء المحلى إلــى المنــاهج القومية.
- إعداد احتياجات الإدارة من الكتب المدرسية سنوياً ومراقبة وإدارة عمليات التوزيع اللامركزى للكتب والمواد التعليمية الأخرى.
- متابعة أعمال الإدارة الحضرية المتعلقة بالمدارس (إدارة الطرق ورصفها، ... الخ).
- تنسيق أعمال صيانة المبانى التعليمية فى ضوء خطط المدارس.

ثالثاً: القيادة التنفيذية:

تتحدد لها فى ضوء لامركزية التعليم مجموعة من الأدوار أهمها:

- **إدارة الوقت فى اليوم الدراسى.**
- **إدارة المدرسين والإداريين بالمدرسة بما فى ذلك الثواب والعقاب.**
- **إدارة الموارد المدرسية.**
- **إعداد خطة تحسين المدرسة فى ضوء التقويم الذاتى.**
- **إعداد موازنة المدرسة المرتبطة بالخطة.**
- **التقديم لجهات الاعتماد والجودة للحصول على الاعتماد.**
- **تحديد متطلبات التدريب والتنمية المهنية للعاملين بالمدرسة.**
- **تقويم أداء العاملين بالمدرسة إعمالاً لنظام الكادر الخاص بالمعلم.**
- **تنسيق عمليات التوجيه الفنى مع الإدارة التعليمية.**
- **تحديد أساليب ومداخل التدريس تنسيقاً مع المعلم وإعمالاً لأســاليب الــتعلم النشط.**

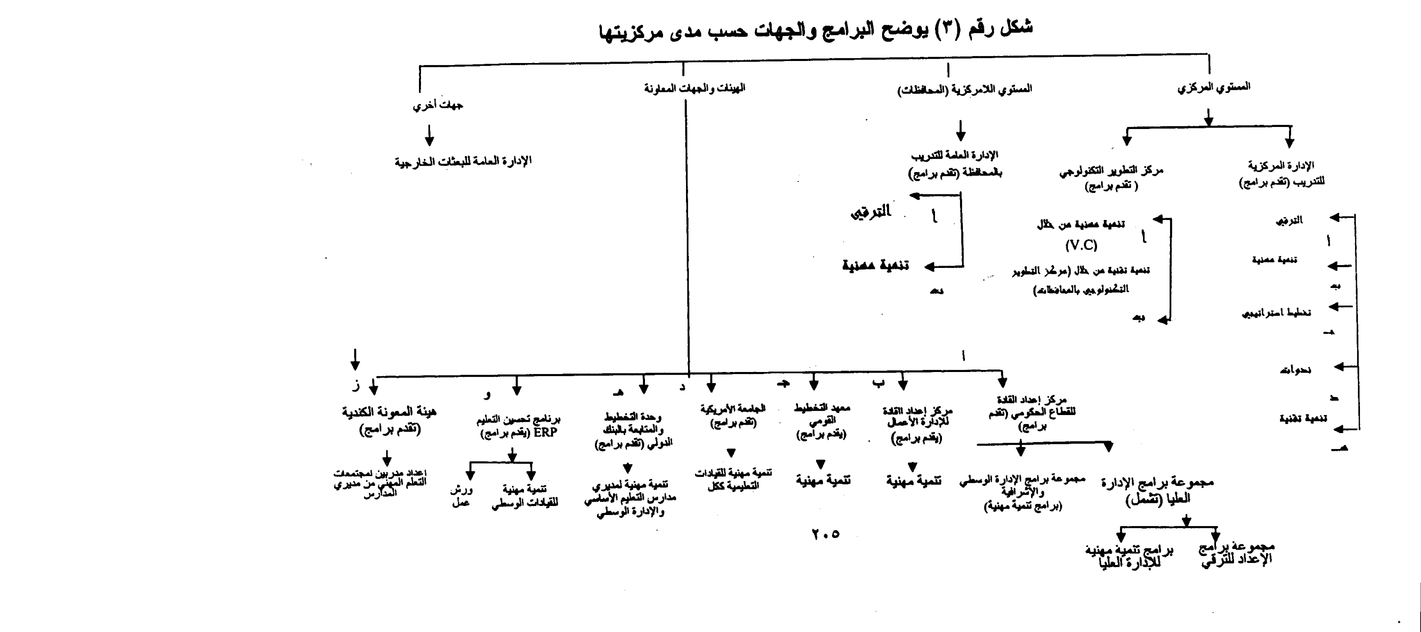
- تقديم تقارير ربع سنوية للإدارة التعليمية عن الإنجاز فى ضـــوء الخطـــة، وإرفاق تقارير مالية وصور من الوثائق ذات الصلة.
- إدارة الموارد المالية للمدرسة (حـصيلة التبرعـات، ونـسبة الأنـشطة، والمخصصات من الإدارة المقررة طبقاً للخطة).

الجهات المسئولة عن التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية فى مصر:

تتعدد الجهات التى تقوم بتقديم برامج التنمية المهنيـة والتقنيـة للقيـادات التعليمية في مصر، ويمكن تقسيمها حسب مدى مركزيتها كما يلى:

- التدريب على المستوى المركزى وتضطلع به الجهات التالية:
  - الإدارة المركزية للتدريب.
  - مركز التطوير التكنولوجي.
- التدريب على المستوى اللامركزى (المحليات)
- الهيئات والأجهزة المعاونة (بعضها مركزى والبعض الآخر لامركزى) فى مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية، وتشمل ما يلى:
  - مركز إعداد القادة للقطاع الحكومى.
  - مركز إعداد القادة لإدارة الأعمال.
  - معهد التخطيط القومـــى.
  - الجامعة الأمريكية.
  - وحدة التخطيط والمتابعة PPMU بالبنك الدولى والاتحاد الأوروبى.
  - برنامج تحسين التعليم ERP.
  - هيئة المعونة الكنديـــــة.
- بعض وسائل التنمية المهنية الأخرى:
  - البعثات الخارجية.
  - ورش عمل.

ويوضح الشكل التالي نظرة إجمالية على جميع البرامج المقدمة والجهات التـــي تقدمها في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية في مصر.



شكل رقم (٣) يوضح البرامج والجهات حسب مدى مركزيتها

وفيما يلى عرض البرامج التى تقدمها الجهات السابقة للقيادات التعليمية وبيان مدى ملاءمتها لتحقيق لامركزية التعليم.

- التدريب على المستوى المركزى.
- الإدارة المركزية للتدريب.

فى إطار الاهتمام بإعداد القيادات التعليمية وتدريبها وتنميتها، تنظم الإدارة المركزية للتدريب برامج للفئات المختلفة من القيادات وتصنف برامجها إلى ما يلى: (البرامج الإشرافية – البرامج العلمية – برامج اللغات – برامج التعليم الفنى)، وتندرج البرامج المقدمة للقيادات تحت إدارة البرامج الإشرافية والتى تقدم الأنواع التالية من البرامج للقيادات الوسطى والتنفيذية.

<u>أ – برامج الترقى:</u>

تقدمها الإدارة المركزية للتدريب للقيادات العاملة بديوان عام الوزارة وتتولى تأهيلهم لمهام الوظيفة الجديدة وتبدأ من (اخصائى اعدادى- اخصائى ابتدائى- اخصائى ثانوى – وكيل قسم – رئيس قسم- مدير مرحلة – مدير إدارة).

وبمراجعة المتطلبات اللازم توافرها لشاغلى الوظائف القيادية بديوان عام الوزارة تبين ضرورة اجتياز المتدرب البرنامج التدريبى الذى تقدمه الإدارة المركزية للتدريب كشرط أساسى لشغل هذه الوظائف مما يشير إلى أهمية هذه البرامج فى إعداد وتنمية القيادات التربوية فى مصر وبعد هذا التدريب تأخذ القيادات برنامجاً تدريبياً لمدة خمسة أيام فى الكمبيوتر التعليمى بديوان عام الوزارة كشرط من شروط الحصول على الترقية ويتناول البرنامج مبادئ فى الكمبيوتر هى (مقدمة Dos+ ثقافة التشغيل + Word + Excel + انترنت + Power Point).

ومن استقراء وتحليل أحد البرامج التدريبية الخاصة بالمرشحين للترقية لوظيفة مدير إدارة وما فى مستواها تعليم عام، ومدير مرحلة وما فى مستواها.(٥) يتضح الآتى:

- **تحتوى جميعها على الموضوعات التالية:**

- الاتجاهات الحديثة فى تقييم الأداء.
- صنع القرار.
- خصائص وأدوار القائد التربوى فى القرن الحادى والعشرين.
- ضمان الجودة والاعتماد بالمؤسسات التعليمية.

• موضوعات خاصة بكل وظيفة:

- وظيفة مدير مرحلة وما فى مستواها: (إدارة التغيير)
- وظيفة مدير إدارة وما فى مستواها: (مهارات تكوين فرق العمل)

• تحتوى هذه البرامج على عدد من الموضوعات الإدارية الهامة للقيادات فى مجال التعليم بما يهيئهم للمهام المنوطة بهم فى ظل تطبيق مفهوم اللامركزية.

ولكن هذه الموضوعات غير كافية لمتطلبات شغل وظيفة (مدير إدارة ومدير مرحلة) وأداء المهام المستقبلية المنوطة بهم فى ضوء لامركزية النظام التعليمى حيث لم تتناول العديد من المجالات والمعارف التي يجب أن تلم بها القيادات التعليمية وتسهم في تحقيق لامركزية التعليم بمختلف مستوياتها مثل:

- الإدارة المالية.
- إدارة الاجتماعات التربوية.
- العلاقات الانسانية الفعالة.
- التخطيط الاستراتيجى.
- إدارة الصراع.
- إدارة الأزمات.
- أساليب التعامل مع المجتمع المحلي ووسائل إقامة الشراكات المختلفة مع هيئاته وأفراده.

• رغم اختلاف مستوى الوظيفة ومهام كل منها فى كل برنامج إلا أن الموضوعات معظمها مشتركة فى البرنامجين.

• قصر مدة البرنامج التدريبى، حيث يستمر لمدة (٦) أيام وبواقع ٤ ساعات يوميا وهى مدة غير كافية لتنمية مهارات وكفايات القيادات

التعليمية لأداء مهامهم ووظائفهم المستقبلية مقارنة بما يحدث فى بعض الدول الأجنبية لإعداد القيادات.

- الاعتماد على أسلوب الامتحانات التحريرية كنظام لتقويم المتدرب فى نهاية البرنامج، إلى جانب الحضور والانصراف وتقديم بحث يتناول أحد المجالات المتعلقة بالتقسيم الوظيفى المرقى إليه المتدرب، وهى أساليب قد لا تسهم فى التعرف على مدى فعالية التدريب فى تطوير الأداء المستقبلى لهذه الفئة من القيادات التربوية للتعامل مع مفهوم لامركزية التعليم.
- اعتماد هذه البرامج عادة على التلقين والمحاضرات الأكاديمية فى معظم الأحوال دون إعطاء الفرصة الكافية لتبادل الأفكار والخبرات واكتساب المهارات وعدم الاعتماد على الأساليب الحديثة فى التدريب الإدارى مثل (العصف الذهنى – فرق العمل) مما يقلل من فاعلية البرنامج التدريبى فى تحقيق أهدافه، مع إغفال التطبيق العملى لما يتم التدريب عليه.

ب- **برامج التنمية المهنية:**

هى برامج لرفع مستوى الأداء المهنى للقيادات التعليمية قد تكون فى صورة دورات تدريبية عن الإدارة التربوية وأنماط القيادة بشكل عام أو ورش عمل أو مؤتمرات وندوات.[١]

تقدم الإدارة المركزية للتدريب برامج تنمية مهنية للقيادات التعليمية حتى درجة مدير عام وتقوم بتنفيذ هذه البرامج بمشاركة مراكز التدريب الإقليمية بالمحافظات ويمكن إلقاء الضوء على بعض البرامج التى قدمتها الإدارة المركزية للتدريب للعام التدريبى ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨م.

جدول رقم(١) يوضح برامج التنمية المهنية المقدمة من الإدارة المركزية للتدريب للقيادات التعليمية للعام التدريبى٢٠٠٧/٢٠٠٨.[٧]

م	اسم البرنامج	الموضوعات	الفئة المستهدفة	فترة التنفيذ
١	التنمية المهنية للقيادات المدرسية الثانوية لمواجهة الواقع الجديد	وظائف الإدارة المدرسية وكفايات ومهارات المدير المتميز-مفهوم القيادة وأنماطها أسلوب إدارة الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد التربوى- خطوات ومراحل التطوير المدرسي.	قيادات المدرسة الثانوية	من١٢/٩ إلى١٢/١٣/ ٢٠٠٧ بواقع خمسة أيام
٢	تنمية مهارات الإدارة للعاملين بديوان عام الوزارة	إدارة التغيير واستراتيجياتها- مهارات الاتصال ومعوقاته- وعناصر الاتصال- الإدارة بالاستثناء- والتفويض الإدارى (مميزاته وعيوبه)-مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات – العوامل المؤثرة فى صنع واتخاذ القرارات- بناء قدرات فريق العمل-مهارات فرق العمل.	• مدير مرحلة • مدير إدارة تعليمية	من١١/٢٥ إلى ١١/٢٩/ ٢٠٠٧ بواقع خمسة أيام
٣	تنمية المهارات الإدارية والسلوكية لدى القيادات المدرسية وتزويدهم بأساليب الإدارة الحديثة ومجالات تطبيقها.	مراحل التطوير المدرسى وخطوات كل مرحلة-تطبيق اللامركزية-المفهوم العلمى للإدارة وأبعاد العملية الإدارية المتكاملة-المهارات القيادية لمدير القرن الحادى والعشرين-مهارات صنع	• مدير مدرسة • ناظر مدرسة	أغسطس ونوفمبر ٢٠٠٧م بواقع عشرة أيام

م	اسم البرنامج	الموضوعات	الفئة المستهدفة	فترة التنفيذ
		واتخاذ القرار التعليمى مفهـوم الجودة الـشاملة فــى العمليــة التعليمية-المهــارات الإداريــة للمدير المتفوق-الرقابة الماليــة والمحاســبية هيئـــة الأبنيـــة التعليميـــة وتطبيــق معـــايير الجودة.		

وبنظرة مدققة على موضوعات كل برنامج تدريبى فى الجدول السابق نجد ما يلى:

- يلاحظ على موضوعات البرنامج الأول الموجهة لقيادات المدرسة الثانوية أنها موضوعات عامة فى الإدارة، وتركز على الجوانب النظريــة بــصفة أساسية وتبتعد عن الهدف الرئيس للدورة وهو إعداد القيادات للواقع الجديد وتحديات هذا الواقع من إلمام القيادات بالمهارات اللازمة لتطبيــق نظــام الإدارة اللامركزية ماعدا موضوع واحد فقط مهم وهــو " أســلوب إدارة الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد التربوى".
- أما موضوعات البرنامج الثانى المقدم لمدير مرحلة ومــدير إدارة تناولــت بعض المهارات الجديدة التى يحتاجها المديرين فــى ظــل تبنــى مفهــوم اللامركزية وهى(التفويض- بناء فرق العمل - مهارات الاتصال- مهارات حل المشكلات).
- بينما نجد موضوعات البرنامج الثالث المقدم لمدير مدرسة وناظر مدرســة تناولت موضوعات مهمة للإدارة المدرسية فى ظل تطبيق لامركزية النظام التعليمى ومنها (تطبيق اللامركزية).

- محتوى البرنامج التدريبى الثانى نفذ لمدة عامين هما ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧م دون تغيير فى موضوعاته وتجديدها رغم صدور الخطة الإستراتيجية للـوزارة وتوجهها الواضح نحو لامركزية التعليم.
- مدة البرامج غير كافية للتنمية المهنية للقيادات الوسطى والتنفيذية ولاكتساب المهارات المهنية والثقافية التى تسهم فى تدعيم أدوارهم وقدراتهم.
- تنفيذ البرامج يعتمد على أسلوب المناقشة والمحاضرة فقط بالإضافة إلـى ورش العمل مع إهمال الأساليب الأخرى مثل التدريب المصغر والعـصف الذهنى مما يقلل من فاعلية البرنامج فى تحقيق أهدافه.
- التقويم فى البرنامج عبارة عن إعطاء المتدرب استمارة استطلاع رأى أثناء تنفيذ البرنامج للتعرف على رأيه فى البرنامج فلا توجد أسـاليب التقـويم المختلفة ربما لارتفاع التكلفة، والتأخير فى مـنح شـهادات للمتـدربين أو الخوف من أن التقويم قد يكشف عن جوانب ضعف متعددة لا يرضى عنها راسمو السياسات التدريبية.

جـ- <u>برامج التخطيط الاستراتيجي:</u>

وهو نوع من البرامج تقدمه إدارة برامج الوظائف الإشرافية منذ سنتين فقط بناء على السياسة الجديدة للوزارة ويطبق على القيـادات بـديوان عـام الـوزارة والجدول التالى يوضح سير الدراسة بالبرنامج.

جدول رقم (٢) يوضح المحتوى العلمى لبرنامج التخطيط الاستراتيجي فى الفترة من ٢٠٠٧/١١/٤ إلى ٢٠٠٧/١١/٨.(٨)

اليوم	المحتـــــــوى	الأساليب المستخدمة
الأول	الاتجاهات الحديثة فى تقييم الأداء	محاضرة
الثانى	صنع القرار	+
الثالث	خصائص وأدوار القائد التربـوى فـى القرن الحادى والعشرين	ورشة عمل

اليوم	المحتـــــــــوى	الأساليب المستخدمة
الرابع	التخطيط الاستراتيجي	
الخامس	تنمية الموارد البشريـــــة	

ويلاحظ على هذا المحتوى ما يلي:

- معظم موضوعات البرنامج مكررة فى برامج الترقى.
- موضوعات البرنامج مهمة لأنها تمثل بعــض أدوار ومــسئوليات القيــادات الوسطى والعليا: إلا أن هذه البرامج غير كافية لامتلاك القيادات المهــارات التى تساهم فى تحقيق هذه الأدوار مثل مهارات التخطيط الاستراتيجى.

د- نــدوات:

تقدم الإدارة المركزية للتدريب مجموعة من الندوات كأسلوب من أســاليب التنمية المهنية للقيادات التعليمية والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول رقم (٣) يوضح إجمالى الندوات المقدمة للقيادات التعليمية فى العام التدريبى ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ [٩]

م	موضوعهـــــــا
١	مؤسسات التنمية المهنية فى ضوء الاعتماد والجودة.
٢	أبعاد الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم.
٣	أنماط القيادة المعاصرة فى المدارس المصرية.
٤	مواصفات الجودة بمراحل التعليم المختلفة.

من الجدول السابق يتضح مدى أهمية موضوعات هذه الندوات فى التنميــة المهنية للقيادات إلا أنها لم تتعرض أيضاً لموضوع عن لامركزية التعلــيم بــشكل مباشر.

هـ - برامج التنمية التقنية:

قدمت الإدارة المركزية للتدريب ثلاثة برامج فى الخطة التدريبية لعام ٢٠٠٧/٢٠٠٨م لتنمية مهارات الحاسب الآلى وهذه البرامج يوضحها الجدول التالى:

جدول رقم (٤) يوضح

برامج تنمية مهارات الحاسب الآلى للقيادات العليا والوسطى(١٠)

اسم البرنامج	المستهدف	مدة البرنامج
مقدمة إلى نظام التشغيل windows xP	كوادر من ديوان عام الوزارة	٥ أيام
معالجة النصوص MS-WORD XP	كوادر من ديوان عام الوزارة	٥ أيام
تطبيقات تكنولوجيا المعلومات فى المؤسسات التعليمية.	مستشار -مدير عام- وكيل وزارة	٥ أيام

ويمكن تفصيل البرنامج الثالث كما فى الجدول التالى:

جدول رقم (٥) يوضح موضوعات برنامج تدريب

تطبيقات تكنولوجيا المعلومات فى المؤسسات التعليمية(١١)

م	الموضوعات	عدد الساعات
١	المدرسة الالكترونية - المدرسة الذكية	٤
٢	التعليم الالكترونى	٤
٣	إعداد قواعد البيانات	٤
٤	نظم المعلومات الإدارية ونظم دعم القرارات	٤
٥	الذكاء الاصطناعى - البريد الالكترونى	٤

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلى:

- يحتوى البرنامج العديد من الموضوعات التى تحتاجها القيادات التعليمية العليا لإكسابهم أدوار جديدة تمكنهم من تنفيذ متطلبات لامركزيـــة التعلـــيم إلا أن بعض موضوعات البرنامج يحتاج فترة لا تقل عن أسبوعين وليس ٤ ساعات حتى يتم الاطلاع على كافة التفاصيل فى كل برنامج وتتمكن القيادات من هذه المهارات وتطبيقها عمليا.
- أهمل البرنامج موضوع الانترنت رغم أهميته للقيادات لتزويدهم بالمعلومات والخبرات التى يحتاجونها وتساعدهم فى حل المشكلات التى يتعرضون لها.
- الأسلوب المستخدم هو المحاضرة مما قد يبعث الملل فى نفوس المتدربين ولا يحثهم على المشاركة الفعلية فى البرنامج والتى تعود بالفائدة عليه لـــو قـــام باستخدام أساليب أخرى مثل العصف الذهنى والمباريات الإدارية والتطبيـــق العملى.

وفى ختام العرض السابق لبرامج الإدارة المركزية للتدريب يمكن بلـــورة الملاحظات الختامية التالية:

- هناك قصور واضح فى برامج إعداد وتنمية القيادات التربوية من فئة القيادات الوسطى والتنفيذية حيث لا تعمل على تنمية كفاياتهم بدرجة تعمل على تطوير الأداء الإدارى، الأمر الذى ينعكس سلباً على فعالية الأداء الإدارى للمنظمـــة التعليمية ككل وتحقيق أهدافها، وهذا ما أيدته الكثير مـــن الدراســـات حيـــث توصلت إلى أن البرامج التدريبية بصورتها الحالية لا تؤدى أغراضها، فهى تقيس جانب حفظ المحاضرات والموضوعات وبالتالى لم تنجح بالقدر الكافى فى تلبية الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية[١٢].
- عدم كفاية برامج التنمية التقنية المقدمة للقيادات التعليمية فـــى خطـــة الإدارة المركزية للتدريب رغم أهمية هذه البرامج للإدارة الحديثة واكتساب القيادات التعليمية مهارة التعليم الذاتى.

مركز التطوير التكنولوجى

تقوم إدارة التدريب بمركز التطوير التكنولوجى بوزارة التربية والتعليم بعقد عدد من الدورات التدريبية لتحسين كفاءة القيادات التعليمية ويشارك فـى تخطـيط وتنفيذ هذه الدورات عدد من الهيئات مثل:

- قطاع التعليم العام بالوزارة.
- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.
- المركز القومى للامتحانات والتقويم.
- الإدارة المركزية لشئون مديريات وسط غرب الدلتا.
- الإدارة العامة للجمعيات الأهلية.

ويمكن حصر إجمالى الدورات المقدمة للقيادات التعليمية من خلال الشبكة القومية للتدريب عن بعد خلال السنوات الثلاث (٢٠٠٥-٢٠٠٦-٢٠٠٧) حيث نجد أن إجمالى عدد الدورات المقدمة للقيادات التعليمية خلال الثلاث سنوات هو (١٤٦ دورة) ويمكن إجمال أهم الدورات المقدمة للقيادات خلال السنوات الثلاث فـى الجدول التالى:[١٣]

جدول (٦) يوضح

أهم الدورات المقدمة للقيادات خلال الأعوام ٢٠٠٥، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧م

م	اسم الدورة	المستهدف	توقيت الدورة	جهة التخطيط
١	برنامج تدريب مديرى المدارس الثانوية فى مجال تطوير المؤسسات التربوية على كيفية مراقبة معايير جودة الأداء.	مديرو المدارس الثانوية	١ ٢٠٠٥/١/٢٠	م. الامتحانات
٢	الدورة التدريبية الأولى للقيادات التعليمية حول تعزيز كفاءة الإدارة اللامركزية فى التعليم.	قيادات التعليم ممثلى مجالس الآباء	٢٠٠٥/٢/١٢	مكتب الوزير

٣	تدريب مديرو المدارس الابتدائية على تقويم الأداء المدرسي الشامل.	مديرو المدارس بالتعليم الابتدائي.	١-٢٠٠٥/١٠/٣	م. الامتحانات
٤	تدريب مشروع وحدات التدريب بمدارس المرحلة الإعدادية على معايير جودة الأداء المدرسي.	مشرفو وحدات التدريب بالتعليم الاعدادي.	١٩-٢٠٠٥/١١/٢١	م. الامتحانات
٥	تفعيل دور مجالس الأمناء والآباء والمعلمين.	وكلاء المدارس للأنشطة.	٢٢-٢٠٠٦/١/٢٣	م.البحوث(شعبة التخطيط)
٦	دور المشاركة المجتمعية فى تنفيذ الاستراتيجية المستقبلية للوزارة.	مديرو عموم الشئون التنفيذية بالمديريات التعليمية-مديرو الإدارات.	٢٠٠٦/٢/٢٨	أ.ع للجمعيات الأهلية.
٧	تدريب مديرو المدارس الابتدائية على تقويم أداء المعلم وكتابة التقارير.	مديرو المدارس الابتدائية	٨ ،٢٠٠٦/٨/٩	م. الامتحانات
٨	تدريب مديرى المدارس الثانوية فى مجال التقويم الشامل وتطوير المؤسسات التربوية.	مديرو مدارس الثانوية العامة.	١٦ ،٢٠٠٦/٨/١٧	م. الامتحانات
٩	برنامج تدريب العاملين فى مجال التخطيط والتنسيق الابتدائي.	مديرو إدارات التنسيق بالمديرية والإدارة ومديرو المراحل التعليمية ورؤساء الأقسام بالمديريات والإدارات.	٨ ،٢٠٠٦/١٠/٩	الإدارة العامة للتخطيط والتنسيق الابتدائي.
١٠	سمات المدير العصرى	وكلاء المدارس للأنشطة ورواد الفصول	٢٠٠٧/٤/١٩	المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

١١	برنامج الإدارة والتخطيط	نظار ووكلاء المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية.	٢٠٠٧/٨/١٤	الإدارة المركزية لشئون مديريات وسط وغرب الدلتا.
١٢	تأهيل القيادات	شاغلى المناصب العليا والوسطى بديوان عام الوزارة والمديريات التعليمية.	٢٠٠٧/٦/٢٦	قطاع التعليم العام
١٣	رفع كفاءة قيادات المرحلة الابتدائية.	مدير المرحلة الابتدائية ورئيس القسم ووكيل القسم وموجه القسم بالمرحلة الابتدائية.	٢٠٠٧/١٠/٢٣	الإدارة المركزية لشئون مديريات وسط وغرب الدلتا.

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- يتم تنفيذ هذه البرامج من خلال شبكة الفيديو كونفرانس (V.C) وقد وصل عدد هذه المراكز ٦٣ مركزاً حتى عام ٢٠٠٦.[١٤] وأصبح إجمالى عدد المتدربين من القيادات التعليمية حتى يناير ٢٠٠٨ هو ٦٩١٩٧٧ متدرباً.[١٥]
- نسبة هذه الدورات إلى إجمالى الدورات التى قدمت خلال السنوات الثلاث هو (٩%) من إجمالى الدورات وبالتالى هناك حاجة ماسة لزيادة هذه البرامج والتركيز عليها لتحقيق سياسة الوزارة في تطبيق لامركزية التعليم في مصر.
- اشتراك أكثر من فئة من المتدربين فى البرنامج التدريبى رغم اختلاف المهام المنوطة بكل فئة وقد يكون ذلك لاحتياج هذه الفئات جميعها للتدريب على نفس الموضوعات.

- المدد المخصصة للدورات غير كافية لتحقيق الأهداف، كما أن الأساليب التدريبية المستخدمة لا ترسخ المهارات المطلوبة.

برامج الحاسب الآلى التى يقدمها المركز:

يتولى مركز التطوير التكنولوجى تدريب القيادات التعليمية على مهارات الكمبيوتر وكيفية استخدامه فى العملية التعليمية من خلال مجموعة من البرامج مركزياً ومحلياً ووجهاً لوجه من خلال مراكز التطوير التكنولوجى بالمحافظات المختلفة كالتالى [١٦]:

١- المتدربون على مهارات الحاسب من الكوادر الإشرافية:

كوادر إشرافية	٩١٢١٩ متدرباً
مدير/ ناظر	٢٥٣٩٥ متدرباً
العاملون بالتعليم الإلكترونى	٦٦٧٠ متدرباً
العاملون بالحكومة الالكترونية	٥٨٥ متدرباً

٢- المتدربون على الرخصة الدولية للكمبيوتر ICDL

الحاصلون على الرخصة	المنتظر أن يدخلوا الامتحان	الاستكمالات
١٣٥٣٨	٦٣١٤٩	٥٦٥٦

٣- المتدربون بمشروع التعليم من أجل المستقبل بإجمالى (١٤٨٢٠٨) متدرباً منهم فقط (٧٧) موجهاً.

٤- المتدربون بشركة مايكروسوفت المبادرة المصرية باجمالى (٧٣١٧٢) متدرب منهم (٤٧٣٢) قيادة تعليمية معظمهم موجهين.

٥- المتدربون بمشروع أكاديميات سيسكو باجمالى (٧٥٩) متدرباً والناجحون (٧١٠) متدرباً.

وهذه البرامج تسهم فى تدريب القيادات على مهارات الحاسب وكيفية استخدامها فى داء الأعمال الإدارية والمالية وكذلك فى التعليم الذاتى من خلال

الانترنت ولكن نجد أن مدة البرامج غير كافية فمثلاً.. يتكون برنـــامج الرخـــصة الدولية لقيادة الكمبيوتر ICDL من ٧ موديلات تعليمية هى كالتالى[١٧]:

Access- Excel- Word- Windows- Power Point- IT- Internet.

يتم تدريب القيادات على هذا البرنامج لمدة شهر استعداداً للاختبار وهى مدة غيـــر كافية للتهيئة للاختبار والتمكن من مهارات الحاسب فى هذه الموديلات المختلفة كما أن أعداد المتدربين من القيادات غير كاف فمعظم الحاصلين على الرخصة ICDL من المعلمين فتمكن القيادات من مهارات الحاسب وتكنولوجيا المعلومات يساهم فى تطوير العمل الإدارى مما يحقق جودة الإدارة التعليمية.

التدريب على المستوى اللامركزى (المحافظات)

يقدم هذا النوع من التدريب الإدارة العامة للتدريب بالمـــديريات التعليميـــة المختلفة بالمحافظات والإدارات التعليمية التابعة لها حيـــث تنفـــذ إدارة التـــدريب بالمديريات المختلفة الخطة السنوية للتدريب وهى موحدة لكل المحافظـــات والتـــى وضعتها الإدارة المركزية للتدريب بناء على الاحتياجات التدريبية التى جمعتها من كل مديرية تعليمية وهو أمر جيد يدعم الاتجاه نحو اللامركزية، فضلاً عن كونـــه يسمح بوجود برامج تدريبية غير تقليدية طبقاً لمـــا تـــراه الإدارات المحليـــة مـــن مشكلات ومعوقات خاصة بها وبالإضافة إلى ذلك يعتبر الموجهون على مـــستوى المحافظة وعلى مستوى المركز مسئولية عن التـــدريب المـــستمر أثنـــاء العمـــل للمدرسين.

تشتمل برامج التدريب السنوية بالمحافظات على نـــوعين مـــن البـــرامج التدريبية للقيادات هما:

أ- برامج الترقى:

تقوم كل مديرية تعليمية بتنفيذ برنامج الترقى الخاصة بالإدارة المدرســـية والثانى الخاص بالحاسب الآلى للقيادات التعليمية كمتطلبات من شروط الترقى كما يخوض المتدرب اختباراً تحريرياً من (١٠٠) درجة النجاح فيه من (٦٠) وبعد ذلك

يعقد للمتدربين مقابلة مع مجموعة من الخبراء (لجنة) يرأسها وكيل الوزارة ومدير التعليم الخاص بمرحلة الترقية ويعقد اختبار شفوى من (١٠٠) درجة النجاح فيه من (٦٠) وإذا اجتاز المتدرب هذه الاختبارات بنجاح يرقى إلى وظيفة أعلى.[١٨]

ويشتمل المحتوى التدريبى لبرنامج الحاسب الآلى والذى مدته ٦ أيام عدة موضوعات مثل (مقدمة الحاسب الآلى Excel, Word, Windows، الشبكات وأنواعها)، يتضح أن هذا البرنامج يضم العديد من الموضوعات التى تسهل عمل المدير سواء كانت الأعمال الإدارية أو الاطلاع المستمر على كل ما هو جديد فى مجال الإدارة المدرسية، ورغم أهمية هذا البرنامج إلا أن مدته محدودة جداً فكل موضوع من موضوعات البرنامج تحتاج لفترة لا تقل عن ١٠ أيام وليس ٨ ساعات كما هو مخصص لكل موضوع حتى يتم الإلمام بكافة التفاصيل، ويتم تقويم البرنامج بنسبة الحضور وتقدر بـ ٨٥% وهذا البرنامج عليه ١٥% من درجة الترقية وأسلوب التدريب المستخدم فى هذا البرنامج هو التدريب العملى.

أما برامج الإدارة المدرسية الخاصة بالترقى فبنظرة تحليلية لمحتوى البرامج المقدمة لوظيفة (مدير إدارة مدرسية وما فى مستواها تعليم عام – مدير مدرسة ثانوية ومدير مرحلة – ناظر ثانوى وما فى مستواها رئيس قسم – مدير مرحلة وما فى مستواها تعليم فنى) يتضح ما يلى:[١٩]

- تحتوى جميعها على الموضوعات المشتركة التالية:
  - المشكلات الإدارية فى المدارس.
  - التخطيط الاستراتيجى.
  - الاعتماد والجودة.
  - شئون العاملين.
  - توعية أمنية.

وهذه الموضوعات مهمة ويجب أن تلم بها كافة القيادات التعليمية على مختلف مستوياتها.

- موضوعات خاصة بكل وظيفية قيادية على حدة.
  - وظيفة مدير إدارة مدرسية وما فى مستواها تعليم عام.

(الإبداع الإدارى – المتابعة والرقابة وتقييم الأداء)

– وظيفة مدير مدرسة ثانوية ومدير مرحلة.

(أنماط القيادة)

– وظيفة ناظر مدرسة ثانوية ومافى مستواها (رئيس قسم).

(تنمية مهارات الإدارة الوسطى – دور العلاقات الإنسانية فى رفع مستوى الأداء).

– مدير مرحلة وما فى مستواها تعليم فنى.

(التوجيه الفنى – مشروع رأس المال الدائم – تطوير التعليم الفنى – اللامركزية فى الإدارة التربوية).

- الموضوعات المشتركة فى برامج الترقى موضوعات عامة قد تغطى عدد من العمليات الإدارية فى مجال التعليم، وهى واحدة فى أكثر من برنامج للترقى رغم اختلاف المهام الوظيفية لكل وظيفة.
- لا تفى الموضوعات الخاصة بكل برنامج ترقية بالإضافة للموضوعات المشتركة بالمتطلبات والكفايات اللازمة لشغل الوظيفة المنوطة بكل برنامج وأداء المهام المستقبلية المنوطة بها، وتتصف كذلك ببعدها عن الواقع الفعلى للممارسات الإدارية للمديرين وتركيزها على الجوانب النظرية بصفة أساسية فمثلاً لم تعد مدير المدرسة لمهام الاستثمار الأمثل لموارد المدرسة، وهى من المهام الموصفة فى القرار الوزارى رقم (٥) بتاريخ ٢٠٠٥/٩/٦ بشأن معدلات وظائف الإدارة المدرسية بالمراحل التعليمية المختلفة بالمديريات والإدارات التعليمية.
- تناولت معظم موضوعات الترقى موضوع " الجودة والاعتماد " وهو من الموضوعات المهمة التى تتحقق من خلال لامركزية التعليم.
- تفتقد البرامج العديد من الاتجاهات الحديثة والأدوار الجديدة للقيادات التعليمية فى ضوء اللامركزية، الأمر الذى قد يمثل قصوراً واضحاً فى

برامج الترقى للإعداد للوظائف المختلفة حيث إنهـا لا تكـسب القيـادات الكفايات اللازمة فى ضوء الفكر الإدارى الحديث وفى ضوء اللامركزيـة مما يؤثر على جودة أداء القيادات. وبالتالى قصور القيـادات عـن فهـم وتطبيق اللامركزية وهو من التحديات التى تواجه تطبيق اللامركزية لعدم امتلاكهم مهارات الفكر الإدارى الجديد.

- الوسائل المستخدمة فى البرامج تقليدية ولا تتلاءم مـع تحـديات عـصر التكنولوجيا.
- قصر مدة البرنامج التدريبى حيث يستمر لمدة (٦) أيام بواقـع ٤ سـاعات يومياً وهى مدة غير كافية لتنمية المهارات والكفايات اللازمة لأداء المهـام والوظائف المستقبلية للقيادات.
- اشتراك أكثر من فئة من المتدربين فى البرنامج التدريبى على الرغم مـن اختلاف المرحلة التعليمية أو المهام والمسئوليات الوظيفية المنوطـة بكـل منهم.

ب - برامج التنمية المهنية بالمحافظات

من خلال استقراء خطة التدريب بالمحافظات[*] نجد أنها تحتوى على ثلاثة برامج تدريبية للقيادات التعليمية يوضحها الجدول التالى[٢٠]:

---

[*] مقابلة مع مديرة الادارة المركزية للتدريب ومسئول برامج القيادات فى الادارة المركزية للتدريب الخميس الموافق ٢٠٠٧/١٢/٢٧.

جدول (٧) يوضح

برامج التنمية المهنية للقيادات التعليمية بالمحليات

م	اسم البرنامج	الفئة المستهدفة	مدة البرنامج
١	تدريب مسئولى القيادات الوسطى ومافى مستواها على المعايير القومية للتعليم.	مدير مرحلة-رئيس قسم-وكيل قسم-موجه أول.	٦ أيام
٢	تعزيز كفاءة الإدارة اللامركزية للتعليم.	مدير إدارة-مدير مدرسة-مدير إدارة تعليمية-مدير مرحلة.	٦ أيام
٣	شركاء فى تفعيل ومتابعة وحدات التدريب والتقويم المدرسية.	مسئولى وحدات التدريب والتقويم بالمدرسة.	٦ أيام

يلاحظ على برامج التدريب السابقة ما يلى:

- القصور الشديد سواء بالنسبة لعدد البرامج المقدمة للقيادات التعليمية أو قصر مدتها فى إكساب القيادات المهارات الإدارية والمعارف والمعلومات وتنمية الكفايات اللازمة لأداء وظائفهم القيادية الحالية والمستقبلية داخل المنظمات التعليمية من أجل تحقيق أهدافها.
- أساليب التدريب تقتصر على المحاضرات وورش العمل فقط.
- بمراجعة محتوى البرنامج الثانى يمكن ملاحظة أنه يغطى بعض العمليات الإدارية التى يمارسها المدير فى ظل لامركزية التعليم من (مهارات الاتصال – إدارة الضغوط– تفعيل المشاركة الشعبية –الاعتماد والجودة للمؤسسات التعليمية– مهارات التفكير واتخاذ القرارات وحل المشكلات– القيم الأخلاقية فى العملية التعليمية – التخطيط الاستراتيجي – التفويض). إلى جانب أنه

يركز على توضيح دور اللامركزية فى تحقيق الجودة ومفهوم اللامركزية ومتطلبات تحقيقها وأهميتها فى إستراتيجية التطوير [٢١].

- يغفل البرنامج الثانى الكثير من المهارات التى تحتاجها القيادة فى ضوء لامركزية التعليم ومنها (الشفافية- العمل كفريق- إدارة التغيير- التنمية المهنية- إدارة الموارد- إدارة الصراع- إدارة الاجتماعات -إدارة الثقافة المدرسية- الرقابة وتقويم الأداء- إدارة هيئة العاملين- إعداد الموازنة).[٢٢]
- إجمالى عدد ساعات البرنامج التدريبى الثانى ٢٤ ساعة لمدة ٦ أيام بواقع ٤ ساعات لكل موضوع وباقى البرامج بنفس الكيفية وهى مدة تعد غير كافية لإكساب القيادات الكفايات التى تساعدهم على إدارة المواقع التى يعملون بها بكفاءة وفعالية فكل موضوع داخل البرنامج التدريبى يحتاج برنامج تدريبى خاص به فقصر فترة التدريب يحول دون تحقيق التدريب أهدافه. وهذا ما أكدته بعض الدراسات.[٢٣] حيث تحتاج المهام والاختصاصات الجديدة إلى فترة طويلة للإعداد حتى يكون المتدربين مؤهلين لهذه المهام.
- الأساليب المستخدمة فى البرنامج التدريبى هى المحاضرة والتدريب العملى وهى أساليب تقليدية، ويغفل الأساليب الحديثة مثل (العصف الذهنى- تمثيل الأدوار -المباريات الإدارية) مما يقلل من فاعلية هذا البرنامج فى تحقيق أهدافه.

الهيئات والأجهزة المعاونة فى مجال التنمية المهنية للقيادات التعليمية

- **مركز إعداد القادة للقطاع الحكومى**

يقوم مركز إعداد القادة للقطاع الحكومى بتقديم العديد من البرامج التدريبية يمكن تقسيمها إلى:

١- **مجموعة برامج الإدارة العليا**

أ – مجموعة برامج الإعداد للترقى لشغل وظائف الإدارة العليا.[٢٤]

وتتضمن ما يلى:

جدول (٨) يوضح

المحتوى العلمى لبرامج الإعداد لشغل وظائف الإدارة العليا

نوع البرنامج	المحتوى العلمى	المدة	أساليب تقديم المحتوى والتقويم
الإعداد لشغل الدرجة الممتازة	الفكر الاستراتيجى- سلوكيات قادة التغيير- الابتكار والتطوير وإدارة التغيير فى الجهاز الحكومى-الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا المعلومات والمعرفة وتأثيرها على القيادات الإدارية-تحديا العولمة وإدارة المستقبل-مناقشة الأبحاث المقدمة.	أربعة أسابيع بواقع ثلاثة أيام أسبوعياً	مختبرات سلوكية- مختبرات إدارية- ورش عمل- تمارين وتطبيقات- بحث- مواظبة وانضباط
الإعداد لشغل وظائف الدرجة العليا	الإدارة الإستراتيجية-إدارة الأزمات-الضغوط والإجهاد الإدارى وإدارة الصراعات -القيادة الإدارية وإدارة فريق العمل- التفكير الابتكارى والعصف الذهنى. الإصلاح الإدارى-الجوانب السلوكية للقيادة - الاتجاهات الحديثة لتكنوجيا المعلومات-التفكير الابتكارى وتحديات المستقبل-ندوات عامة-زيارة ميدانية لإحدى الجهات الناجحة إدارياً-مناقشة وتقييم الأبحاث.	ثلاثة أسابيع تفرغ	
الإعداد لشغل الوظائف القيادية مدير عام	العملية الإدارية-التخطيط الإدارى والاستراتيجى- المتابعة والرقابة وتقييم الأداء-الأسس الحديثة لإعداد الموازنة العامة للدولة-النماذج والطرق الكمية فى صنع القرار-تشخيص وحل المشكلات-إدارة الجودة الشاملة-القوانين واللوائح التى تنظم العاملين بالدولة-العقود الادارية والسلطات المالية للمديرين.	خمسة أسابيع تفرغ كامل	

أساليب تقديم المحتوى والتقويم	المدة	المحتوى العلمى	نوع البرنامج
		-التطوير الإدارى وإعادة الهيكلة-المهارات السلوكية-التطبيقات التكنولوجية ومجتمع المعرفة-موضوعات عامة-زيارة ميدانية لإحدى الجهات الناجحة إدارياً-مناقشة وتقييم الأبحاث المقدمة من المشاركين.	

يلاحظ من استقراء الجدول السابق أن البرامج تضم معظم الموضوعات التى تهم القيادات وتؤهلهم لأدوارهم الجديدة فى ظل تبنى مفهوم لامركزية التعليم.

ب- برامج تنمية مهارات شاغلى وظائف الإدارة العليا: وتشمل البرامج التالية:

(برنامج إدارة ضغوط العمل - برنامج مهارات إدارة الوقت- برنامج التخطيط الاستراتيجى- برنامج مهارات التفاوض- برنامج إدارة التغيير- برنامج دور المدير فى ظل المتغيرات الحديثة- برنامج تقييم أداء الأفراد - برنامج تطوير الأداء المؤسسى).

يلاحظ على موضوعات البرامج السابقة ما يلى:

١- تمثل البرامج السابقة أهمية كبيرة فى محتواها حيث تزود المتدربين بالأساليب الإدارية الحديثة وأسس تطبيقها وتنمية مهاراتهم فى تطبيق تلك المفاهيم فى ظل المتغيرات المحلية والعالمية المعاصرة مما يمكنهم من مواجهتها والتكيف معها.

٢- مدة تنفيذ هذه البرامج تتراوح ما بين ٣ أيام متصلة إلى ٦ أيام على مدار أسبوعين بواقع ثلاثة أيام أسبوعياً نرى أنها غير كافية لاكتساب المهارات والمفاهيم المختلفة التى تحتويها هذه البرامج فاكتساب المهارات والمفاهيم

يحتاج إلى وقت كاف لممارستها ومتابعة أداء الأفراد فى اكتسابها، وهذا لا توفره البرامج من خلال أساليب التقييم.

٢- مجموعة برامج الإدارة الوسطى والإشرافية:

تحتوى مجموعة برامج الإدارة الوسطى والإشرافية على ثلاثة أنواع من البرامج تتمثل فى: برامج الإدارة الإشرافية، وبرامج الإدارة الوسطى، وبرامج تنمية مهارات شاغلى وظائف الإدارة الوسطى والإشرافية وتحتوى على عدد من البرامج لتنمية مهارات بعض القيادات الوسطى. تأتى على النحو الموضح بالجدول التالى:

جدول (٩) يوضح المحتوى العلمى لبعض برامج التنمية المهنية لشاغلى وظائف الإدارة الوسطى والإشرافية(٢٥)

البرنامج	موضوعاته	مدته
إدارة الأزمات	الأبعاد العلمية لإدارة الأزمات -المنهج العلمى لتصنيف الأزمات التخطيط لمواجهة الأزمات المحتملة-الأدوات العلمية لإدارة الأزمات أثر نظم المعلومات ونظم الخبرة فى دعم قرارات الأزمة.	٥ أيام
إدارة الجودة الشاملة	التعريف بالجودة الشاملة ومراحل تطويرها والمتغيرات العالمية لإدارة الجودة الشاملة متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة- الإطار الفكرى لفكرة حلقات الجودة- مدخل تطبيق إدارة الجودة الشاملة- الخطوات التطبيقية للأخذ بمدخل إدارة الجودة الشاملة فى المنظمات الحكومية.	٥ أيام
إدارة فريق العمل	المفاهيم الأساسية – الإعداد لبناء فريق العمل- المهارات المطلوب توافرها فى فريق العمل- تحديد الأهداف ووضع الخطط وبرامج العمل-	٥ أيام

البرنامج	موضوعـــــــاته	مدته
	إدارة فريق العمل.	

يلاحظ من استقراء الجدول السابق ما يلى:

- الموضوعات التى تناولتها البرامج التدريبية السابقة مهمة فى مجـال الإدارة وتحتاجها جميع القيادات الوسطى حيث يساعد اكتساب مهارات العمـل بهـا على تحقيق الإصلاح المتمركز على المدرسة وييسر سبل التواصل الفعال مع المجتمع المدنى وتحقيق الشراكة المجتمعية الفعالة بما يسهم فى النهاية فـى تحقيق لامركزية التعليم.
- قصر مدة تدريب البرامج حيث إن موضوعات كل برنامج كثيرة ومتنوعـه وتحتاج مزيد من الوقت فمثلاً إدارة الأزمات تحتاج مزيد من الوقت لعمـل المباريات الإدارية أمام المتدرب لتوضيح الصورة الفعلية للعديد من المواقف التى يمكن من خلالها إدارة الأزمة بنجاح داخل المدرسـة وبالمثـل بعـض الموضوعات الأخرى مثل بناء إدارة فريـق العمـل حيـث تحتـاج هـذه الموضوعات إلى التطبيق الفعلى.
- جميع البرامج الموجودة بالخطة السنوية للتدريب لمركز إعداد القادة للقطـاع الحكومى لا تحتوى على أى برنامج يخص اللامركزية رغم أن سياسة الدولة تتجه نحو تطبيق اللامركزية.
- المحاضرة هى الأسلوب الأكثر شيوعاً فى البرامج التدريبية ويمكن ربطهـا ببعض الأساليب الأخرى مثل أداء الأدوار ودراسة الحالة.

• <u>مركز إعداد القادة لإدارة الأعمال</u>

قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع مركز إعداد القادة لإدارة الأعمال بتقديم برامج تدريبية أثناء الخدمة للقيادات التعليمية ومن هذه البـرامج " الـدورة التدريبية الأولى للقيادات التعليميـة حـول تعزيـز كفـاءة الإدارة اللامركزيـة بالمحافظات" وكان عدد المتدربين ٧٦ متدرباً من القيادات التربويـة العليـا علـى

المستوى المحلى وذلك بترشيح من السادة المحافظين على مستوى الجمهورية، وتم تنفيذ هذا البرنامج فى الفترة من ١٢- ٢٦ فبراير ٢٠٠٥. ويهدف هذا البرنامج إلى:

- تنمية المهارات الإدارية والسلوكية للمتدربين وتزويدهم بأساليب الإدارة الحديثة ومجالات تطبيقها فى ضوء الإدارة اللامركزية للتعليم.
- تنمية المهارات والخبرات لدى المتدربين والتأكيد على مسئولياتهم عن تطوير وتحسين وتبسيط نظم العمل وتقديم الخدمات للمواطنين.
- المشاركة الفعالة والتفكير العلمى فى تشخيص وحل المشكلات التى تعوق سير العمل.
- رفع كفاءة ومعدلات عمل المديرين وزيادة قدراتهم على القيادة والإشراف.

والجدول التالى يوضح الموضوعات الرئيسة لهذا البرنامج.

جدول (١٠) يوضح الموضوعات الرئيسة للدورة التدريبية الأولى للقيادات التعليمية بالمحافظات حول تعزيز كفاءة الإدارة اللامركزية[٢٦]

اليوم	الموضوعات الرئيسة	فرعيات مهمة
٢٠٠٥/٢/١٢	منظومات التعليم فى مصر	مفهوم اللامركزية ومتطلبات تحقيقها- التفويض فى السلطات.
٢٠٠٥/٢/١٣	المفهوم العلمى للإدارة وأبعاد العملية الإدارية المتكاملة.	مفهوم اللامركزية فى الإدارة.
٢٠٠٥/٢/١٤	التخطيط الإدارى والتخطيط الاستراتيجي.	إعداد المعلم فى ظل مفهوم اللامركزية.
٢٠٠٥/٢/١٥	التنظيم الفعال.	مبادئ التنظيم الجيد ودورة فى تحقيق جودة الأداء.
٢٠٠٥/٢/١٦	المهارات القيادية لمدير القرن الحادى والعشرين.	الإطار السياسى لاستراتيجيات التطوير فى مجال التعليم.
٢٠٠٥/٢/١٧	مهارات صنع واتخاذ القرار التعليمى.	مفهوم اتخاذ القرار وخطواته وعناصره- إدارة الوقت.

اليوم	الموضوعات الرئيسة	فرعيات مهمة
٢٠٠٥/٢/١٩	مفهوم الجودة الشاملة فى العملية التعليمية.	اعتماد المؤسسات التعليمية-الرقابة المالية وتطبيقها فى الوزارة.
٢٠٠٥/٢/٢٠	المهارات الإدارية للمدير المتفوق.	مهارات قيادة فريق العمل-مهارات التفاوض-إدارة الضغوط-مهارات الاتصال- دور اللامركزية فى تحقيق الجودة.
٢٠٠٥/٢/٢١	نظم إدارة المعلومات فى مجال العملية التعليمية.	استخدام التكنولوجيا فى العملية التعليمية.
٢٠٠٥/٢/٢٢	تشخيص وحل مشكلات الإدارة التعليمية.	خطوات الطريقة العلمية لحل المشكلات.
٢٠٠٥/٢/٢٣	إدارة التغيير.	مفهوم إدارة التغيير -الابتكار والتطوير.
٢٠٠٥/٢/٢٤	سلوكيات الأفراد والجماعات.	التفاعل بين الإدارة والمجتمع المحلى.
٢٠٠٥/٢/٢٦	حفل ختامى وورشة عمل حول تطبيق المعارف والمهارات التى تم اكتسابها من الدورة فى أماكن العمل.	

من خلال استقراء وتحليل موضوعات البرنامج التدريبى نجد ما يلى:

- تمكن القيادات من المهارات والكفايات السابقة يساعد على تحقيق أهداف المعايير القومية للإدارة المتميزة والتى تحتوى على أربعة مجالات هى (الثقافة المؤسسية- المشاركة- المهنية- إدارة التغيير والإبداع) وهذا يدعم الاتجاه نحو اللامركزية وبالتالى ضمان جودة المؤسسات التعليمية.[٢٧]
- تناول البرنامج التدريبى موضوعات مهمة رئيسة تتضمن فرعيات هامة عن اللامركزية كمفهوم ومتطلبات تطبيقها والمهارات اللازم توافرها فى القيادات فى ضوء لامركزية التعليم، إلا أن ما يؤخذ على البرنامج قصر مدته مقارنة بهذه الموضوعات الهامة والتى كانت تحتاج إلى المزيد من الوقت لتحقيق

الممارسة والتدريب الفعلى لهذه الموضوعات مما يدعم دور القيـادات فـي تحقيق كفاءة الإدارة اللامركزية.

- استخدم البرنامج أساليب تدريبية مختلفة وهى أسـلوب المحاضـرة وورش العمل والعصف الذهنى بالإضافة إلى استخدام الأفـلام التدريبيـة وتمثيـل الأدوار ومراجع أكاديمية وأبحاث أعمال يقوم بها المتدرب.
- يتم تقويم البرنامج عن طريق الاستبانات المكتوبة والمقابلات مع المتـدربين وتقويم المتدربين من خـلال الاختبـارات السـريعة والتكليفـات الميدانيـة والمشروعات والانتظام فى البرنامج.
- عدم قياس أثر التدريب للبرنامج بعد العودة لمكان العمل لمعرفة ما إذا كـان المتدرب قد استفاد وطبق المهارات والمعلومات التـى اكتـسبها مـن هـذا البرنامج أم لا والتى تعد نقطة انطلاقة هامة للتعرف على مميزات وسـلبيات البرنامج وذلك بهدف التطوير اللاحق للبرنامج.

* **معهد التخطيط القومي:**

ينفذ المعهد سنوياً العديد من البرامج التدريبية طويلـة وقـصيرة الأجـل نوجزها فيما يلى:(٢٨)

١- برنامج تدريبى طويل الأجل (دبلـوم المعهـد) فـى التخطـيط والتنميـة الاقتصادية والاجتماعية وينظم سنوياً لمدة عام دراسى.

برامج تدريبية قصيرة الأجل للمؤسسات الحكومية والقطاع العام ويتراوح عدد البرامج المنفذة سنوياً ما بين ٢٠- ٢٥ برنامجاً ولعدد يتراوح ما بين ٢٥- ٣٠ متدرباً لكل برنامج ومن أهم موضوعات البرامج التدريبيـة قـصيرة الأجـل (برامج التدريب الإدارى) التى ينفذها مركز التدريب وتحضرها بعض قيادات التعليم وتتضمن برامج ترتبط باللامركزية يمكن حصرها على النحو التـالى: "برامج فى مجال التنمية والتخطيط، وبـرامج فـى مجـال تنميـة التفـاوض والتسويق، وبرامج فى مجال تنمية مهارات قيادات الإدارة العليا والمتوسـطة،

وبرامج الحاسب الآلي" وهذه البرامج تتم بصورة تعاقدية سنويا بين معهد التخطيط القومي ووزارة التربية والتعليم حيث تختار الوزارة ما يناسبها من هذه البرامج حسب احتياجاتها.

وفيما يلي عرض أهم البرامج المرتبطة باللامركزية بشيء من التفصيل.(٢٩)

جدول (١١) يوضح

أهم برامج معهد التخطيط القومي للقيادات المرتبطة باللامركزية

م	اسم البرنامج	موضوعاته	المستهدفون	مدته
١	اللامركزية وإدارة التنمية بالمجتمع المحلي.	اللامركزية(المفهوم،الأبعاد،الأسباب، المزايا والقيود، المتطلبات)- التجارب المحلية والعالمية في اللامركزية- ملامح اللامركزية في مصر- الهيكل التنظيمي للإدارة اللامركزية في مصر- اللامركزية وأثرها على التنمية المحلية- الإطار القانوني والمؤسسي لتفعيل اللامركزية في مصر- متطلبات قياس اللامركزية على المستوى المحلي.	العاملون بأجهزة التخطيط بوزارة التربية والتعليم.	أسبوعان (عشرة أيام)
٢	تنمية مهارات التفاوض	-مفهوم التفاوض وأهميته ومجالاته-أهداف واستراتيجيات التفاوض-تكنيكات التفاوض. -التخطيط والإعداد للمفاوض- مشكلات التفاوض وكيفية مواجهتها- مصادر القوة التفاوضية - السلوك التفاوضي - سمات ومهارات المفاوض الفعال- أنماط	القيادات الإدارية	أسبوع وخمسة أيام

م	اسم البرنامج	موضوعاتـــــه	المستهدفون	مدته
		المفاوضين وكيفية التعامل معهــم- تشكيل فريق المفاوضـــين وتحديـد الاختصاصات والأدوار وتــصميم المفاوضـــات- مواقـــف وحـــالات تفاوضية.		
٣	إدارة الجـــــودة الشاملة	-المفاهيم الأساسية للجودة- مبادئ ديمنج الأربعة عشر فى الجـــودة- مفهوم وفلسفة الجـــودة الـــشاملة- المراحل الأساســية لتطـــوير إدارة الجودة الشاملة- فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة- الدعائم والمتطلبات الأساســية لتطبيـــق إدارة الجـــودة الشاملة- عقبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة وكيفيــة التغلــب عليهـــا- مواصفات الأيــزو و٩٠٠و ٤٠٠٠ أو الجودة الشاملة- اتخاذ القرارات فى ظل نظم الجودة الشاملة.	مـــديرو إدارة الجودة	خمسة أيام
٤	إدارة الأزمات	-الأزمـــات، المفهـــوم والأبعـــاد والأنواع- مراحل إدارة الأزمات- نظم الإنذار المبكر- تحديد وتقيــيم الأزمات المحتملة الأطراف المعنية بالأزمات- الجهات المطلوبة لتحقيق إستراتيجية مهنية لإدارة الأزمات- إعـــداد الـــسيناريوهات لمواجهـــة الأزمات- خطط الاتصالات أثنـــاء الأزمات- البناء التنظيمى لوحـــدة	مـــــــديرو الإدارات والقيـــــادات الإداريـــــــة المسئولة عـــن التخطيط	خمسة أيام

م	اسم البرنامج	موضوعاتـــــه	المستهدفون	مدته
		إدارة الأزمــــــات بالمنظمـــــات- متطلبات تحقيق الفعاليـــة ومعـــايير النجاح فى إدارة الأزمات- خطـــة لإدارة الأزمات.تطبيق عملى.		
٥	سيكولوجية قيـــادة التعليم الأساسى	-القيـــادة (ماهيتهـــا- أنماطهـــا- محدداتها)- القائد التربوى الفعال- التحضير والتفـــويض- الإشـــراف والتوجيه التربوى- مفهـــوم اتخـــاذ القـــرار وخطواتـــه ومـــستوياته وأساليبه- التغير والقيادة التعليمية- حالات عملية.	مديرو ونظار ووكلاء التعليم الأساسى.	عشرة أيام.

* **الجامعة الأمريكية**

قدمت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الجامعة الأمريكية عـــدة بـــرامج تدريبية من بينها برنامج تدريبى ممتد شمل جميع القيادات التعليمية والمدرسية بدءًا من (وكيل مدرسة وحتى وكيل أول وزارة) وتراوحت مدة البرنامج بين ٤٥ يـــوم حتى ١٠ أيام تدرجاً حسب الدرجة الوظيفية وقد تم تنفيذ البرنامج خـــلال عـــامي ٢٠٠٢/٢٠٠٣، ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

تم استخدام أسلوب المحاضرات وورش العمل بالإضافة إلى البحوث الكيفية فى نهاية الدورة على المشكلات التى تواجه القيادات التعليمية فى مجـــال عملهـــم وكيفية حلها، أما الوسائل المستخدمة فى عرض المادة العلمية فهى الكمبيوتر، جهاز "الداتاشو"، "الأوفرهيد بروجيكتور".

وقد احتوى البرنامج على الموضوعات التالية:[٣٠]

١- تطوير الكفاءات الإدارية (برنامج الإدارة الإشـــرافية الفعالـــة-مهـــارات الاتصال-التفاوض-طبيعة عملية تحليل المشكلات فى إطار عملية اتخـــاذ

القرارات–إدارة التوتر– إدارة الوقت– إدارة الخلاف– العلاقات العامة– الكتابة الفعالة للتقارير–بناء فريق العمل).

٢– التقويم الذاتى للمدارس.

٣– المدرسة والكمبيوتر والتقنية المعلوماتية.

٤– البحوث الكيفية وتحكيمها.

ومن متابعة محتوى هذا البرنامج يتضح ما يلى:

- هذا البرنامج من البرامج الهامة والجيدة للقيادات التعليمية نظراً لأنه يحتوى على العديد من الموضوعات الجديدة والتى تعد من الكفايات الهامة التى تحتاجها القيادات التعليمية كمتطلب ضرورى يساعدها على تطبيق اللامركزية فى الإدارة التعليمية كما أنه اشتمل على التقنية المعلوماتية لتدريب المتدربين على برامج الحاسب الآلى نظراً لأهميتها فى الإسراع بالأعمال الإدارية، كما أنه تناول التقويم الذاتى للمدرسة مما يسهم فى تنمية القدرات المهارية والإدارية للمديرين اللازمة لتقييم الأداء المدرسى وعمل تغذية راجعة لكل من المدرسين والطلاب بصفة مستمرة لتحديد نقاط القوة والضعف فى العمل المدرسى مما يرفع من جودة المخرج التعليمى وهذا يدعم اتجاه الإصلاح المتمركز على المدرسة كأحد مداخل الإصلاح التعليمى الذى يؤكد على لامركزية التعليم.
- تناول البرنامج البحوث الكيفية كمدخل لمعالجة بعض المشكلات التى تواجه القيادات التعليمية وكيفية حلها من خلال أسلوب حل المشكلات.
- عدم احتواء البرنامج على تغذية راجعة للمتدربين بعد العودة لمكان عملهم مما يقلل من حصيلة الأهداف النهائية لعقد البرنامج.
- عدم تكرار البرنامج لمتدربين آخرين في فترات تالية مما يعمم الاستفادة منه.

• وحدة التخطيط والمتابعة (PPMU) بالبنك الدولى والاتحاد الأوروبى

قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع البنك الدولى بتقديم برامج تدريبية أثناء الخدمة لمديرى مدارس التعليم الأساسى بحلقتيه فى إطار مشروع تحسين التعليم الأساسى من هذه البرامج (برنامج تدريب القيادة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسى حول دور الإدارة المدرسية فى التنمية المهنية داخل المدرسة).(٣١)

كان عدد المتدربين ٢٠٠ متدرباً من مديرى ونظار ووكلاء مدارس التعليم الأساسى بحلقتيه وشاغلى وظائف الإدارة الوسطى بالإدارة التعليمية (وكيل قسم، رئيس قسم، مدير مرحلة) فى خمس محافظات (البحيرة، الغربية، الشرقية، الفيوم، بنى سويف) تم تنفيذ هذا البرنامج محلياً فى الفترة من ١٦- ٢٨ مارس ٢٠٠٢، وتم تقسيم الأفراد إلى أربع مجموعات مدة التدريب لكل مجموعة ثلاثة أيام.

وقد تم تنفيذ البرنامج باستخدام أساليب المحاضرة والمناقشة وورش العمل، وتناول البرنامج الموضوعات التالية:

- التنمية المهنية للمعلم. – برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
- متابعة برامج المعلمين أثناء الخدمة. – تقويم برامج المعلمين أثناء الخدمة.
- تخطيط تطوير المدرسة. – التطوير فى العمليات التنظيمية.

وبالنظرة التحليلية لهذا البرنامج يتضح ما يأتى:

- يدور البرنامج حول دور المدير فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين ودوره فى تفعيل وحدة التدريب داخل المدرسة، بالإضافة إلى دوره فى تحسين أداء المدرسة وذلك فى إطار نظرى عن التنمية المهنية للمعلم بصفة عامة ولم يتناول آليات مساهمة المدير فى تحقيق هذه التنمية.
- يلاحظ قصر مدة البرنامج مقارنة بالموضوعات المقدمة والتى كانت تحتاج إلى المزيد من الوقت لتحقيق الممارسة والتدريب الفعلى لهذه الموضوعات.

كما قدم البنك الدولى أيضاً العديد من البرامج للإدارة الوسطى منها (تدريب الإدارة الوسيطة) على مستوى المحافظات التى يطبق بها برنامج تحسين التعليم

(فى خمس محافظات) من الإدارة الوسيطة بمرحلة التعليم الأساسى (المديرين والنظار والوكلاء والمدرسين الأوائل) بالإضافة لبعض العاملين بالإدارات التعليمية والمديريات التعليمية. كانت مدة البرنامج ٥٥ يوماً تم تدريب ٨٩٧ متدرباً بكلية التجارة جامعة عين شمس، ثم تم اختيار ٦٦٠ متدرباً من هذه المجموعة وتم ابتعاثه في تدريب خارجي لمدة ٥٥ يوماً فى جامعة نيوكاسل بانجلترا. تم تقسيم المتدربين فى التدريب الداخلى بمصر إلى ست مجموعات فى الفترة من ٢٠٠٣/٤/١٢ حتى ٢٠٠٤/١٠/٢٢.

شمل البرنامج المحلى داخل مصر الموضوعات التالية:[٣٢]

- مقدمة عن برامج التدريب.
- أسلوب حل المشكلات.
- القيادة والاتصالات.
- إدارة التغيير.
- الإصلاح التعليمى.
- التدريس والتعليم.
- التخطيط الاستراتيجى.
- تنمية الموارد البشرية.
- نظم المعلومات الإدارية.
- التفتيش والتقويم.
- التقييم وخطط العمل المستقبلية.

وتم التدريب على هذه الوحدات نظرياً في الداخل، بينما التدريب العملى عليها كان يتم من خلال مشاهدات حية فى التدريب بالخارج لمجموعة من المدارس وهذا من أهم إيجابيات البرنامج.

وبالنظر إلى البرنامج السابق يتضح ما يلى:

- تعرض البرنامج إلى أساليب مهمة فى الإدارة المدرسية لابد أن تلم بها القيادات الوسطى من أجل تحسين جودة أداء العمل المدرسى.
- لم يستدل على الاستفادة من قدرات هؤلاء الأفراد الذين تم تدريبهم فى إحداث التغيير المطلوب للنظام التعليمى فى اتجاهه نحو اللامركزية.

• **برنامج تحسين التعليم (ERP)**

- قام برنامج تحسين التعليم بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بتخطيط وتنفيذ عدة برامج تدريبية من أهمها برنامج تدريبي " للقيـادات الوسـطى" علـى مستوى الجمهورية وهذا البرنامج لمدة سنة وعدد المتدربين به حوالى (١٥٠) متدرباً من القيادات الوسطى بدءاً من رئيس قسم ومدير إدارة بوزارة التربية والتعليم. وقد بدأ تنفيذ هذا البرنامج في ٢٠٠٨/٢/١٠م وجارى حالياً استكمال البرنامج الذى يتضمن محتواه ثلاث وحدات هى: وحدة عن مبـادئ الإدارة، ووحدة عن الكمبيوتر، ووحدة عن اللغة الانجليزية، وجزء من التدريب سيتم فى الخارج.

ولكن يلاحظ على البرنامج أنه على الرغم من أننا معنيين بتطوير التعلـيم واختيار القيادات التى تساهم فى تنفيذ لامركزية التعليم إلا أن اختيار القيادات فـى هذا البرنامج كان الأساس فيه الأقدمية وهذا ليس الأساس فى تكوين عدد كاف من القيادات الواعدة، بالإضافة إلى أن هذا البرنامج لم يتضمن ضمن متدربيه أي مـن العاملين بالمراكز البحثية التربوية التى تعمل على خدمة الوزارة وتنفيذ سياساتها.

كما قدم برنامج تطوير التعليم ورش عمل منها ورشـة عمـل حـول " التأصـيل المؤسسى للامركزية فى إطار تطبيق الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم" فى الفترة من ٣- ٤ ديسمبر ٢٠٠٧ وذلك بهدف وضع إطار وخطة لإعداد مقترح التحـول للامركزية فى نظام التعليم قبل الجامعى مع توضيح الأدوار والمسئوليات الأشـهر الستة التالية، وشارك فى ورشة العمل خبراء من وزارة التربية والتعلـيم ووزارة الدولة للتنمية الإدارية سيصبحون أعضاء فى مجموعات العمل المستقبلية، وممثلو العاملين بالمدارس والإدارات والمديريات، وممثلو المجتمع المدنى (أعـضاء مـن مجالس الأمناء على مستوى المدارس والإدارات).

***هيئة المعونة الكندية:**

قدمت هيئة المعونة الكندية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم مشروع باسم "دعم التعليم الابتدائى" فى ثلاث محافظات هى (قنا وأسيوط وسوهاج) ومن ضـــمن أنشطة المشروع برنامج تدريبى لمديرى التعليم الابتدائى ومديرى مراحل التعلـــيم الابتدائى بعنوان "القيادة التعليمية ومجتمعات التعلم المهنى". وذلك لإعداد فريق من المدربين على هذا البرنامج يتولون بعد ذلك مهمة تدريب من يرأسونهم. وحالياً تنفذ الإدارة المركزية للتدريب هذا البرنامج فى جميع المراكز التابعة لها بالمحافظـــات المختلفة. والجدول التالى يوضح موضوعات البرنامج.

جدول (١٢) يوضح موضوعات برنامج
القيادة التعليمية ومجتمعات التعلم المهني [٣٣]

اليوم	الموضـــــــوع
٢٠٠٧/١٠/٢٠	-مفهوم الذكاء الانفعالى. آليات التواصل ومنتدى النظار. -مفهوم القيادة والتغيير. القيادة والادارة. -القيادة الناجحة والقيادة التقليدية.
١٠/٢١	-مفهوم القائد الناجح وسماته داخل المدرسة. -مفهوم الرؤية للقيادة التعليمية. -أنماط تتعامل معها فى مدرستك.
١٠/٢٢	-مفهوم المجتمعات المهنية للتعليم. -التعرف على مكونات القسم الأول من نموذج المجتمعات المهنية للتعليم. -تحليل الواقع المدرسى وفقاً للمجتمعات المهنية للتعليم.
١٠/٢٣	-التعرف على باقى مكونات نموذج المجتمعات المهنية للتعليم-تطوير مكونات القسمين الثانى والثالث من النموذج. -ربط مفهوم المجتمعات المهنية للتعليم بواقع المدرسة المصرية.
١٠/٢٤	-تحديد العوامل المعيقة للمجتمعات المهنية للتعلم فى الواقع المصرى. - تحديد متطلبات نجاح المجتمعات المهنية للتعلم فى المدرستك.
٢٠٠٧/١٠/٢٥	-تحديد الخطوات العلمية لبناء المجتمعات المهنية للتعلم. -تطبيق قياس التقدم وإيجاد هدف التخطيط والتنمية المهنية المستمرة. -مناقشة مهمة الأداء.

وبنظرة تحليلية لموضوعات البرنامج السابق يتضح ما يلى:

- أهمية موضوع التدريب خاصة بالنسبة للقيادات التعليمية فى مرحلة التعليم الابتدائى، وذلك لأهمية دور المدير فى تأصيل مفهوم المجتمعات المهنية للتعلم للعاملين بالمدرسة وإبرازه وكيفية تطبيقه داخل الواقع المصرى إذا تمكن المدير من المهارات والكفايات التى تساعده على تحقيق ذلك فى ظل تكوين فرق عمل داخل المدرسة لكل فريق رئيس عمل ونشاط ويرأسها جميعها المدير مثل فريق الإدارة العليا وفريق المناهج الدراسية.(٣٤)
- لم يتناول البرنامج الكفايات الواجب اكسابها للقيادات التى تساعد على تحقيق الهدف من البرنامج مثل إدارة الثقافة المدرسية- أساليب التخطيط للتعليم- إدارة بيئة العمل المدرسى.
- استخدام البرنامج أسلوب ورش العمل أثناء العرض.
- عدم وجود تقويم فى نهاية البرنامج وكذلك تغذية مرتدة للمستهدفين من البرنامج.

• **البعثات الخارجية:**

تعد البعثات الخارجية من الوسائل الفعالة فى تحقيق التنمية المهنية للقيادات التعليمية وذلك بالتعرف على أحدث ما وصل إليه العلم فى مجال الإدارة التعليمية من خلال ابتعاث المديرين والموجهين للخارج للاستفادة من خبرات الدول المتقدمة.

والجدول التالى يوضح أعداد المبعوثين من القيادات التعليمية في الفترة من ٩٦/٩٥ حتى ٢٠٠٥/٢٠٠٤.

جدول (١٣) يوضح أعداد المبعوثين من القيادات التعليمية

في الفترة من ٩٦/٩٥ حتى ٢٠٠٥/٢٠٠٤(٣٥)

السنة	موجه	مدير مدرسة
٩٦/٩٥م	٣٩	-
٩٧/٩٦م	١٦	-
٩٨/٩٧م	-	-
٩٩/٩٨م	١٠٨	١٥
٢٠٠٠/٩٩م	١١٣	١٣

مدير مدرسة	موجه	السنة
١٣	١٠٧	٢٠٠٠/٢٠٠١م
١٥	١٠٥	٢٠٠١/٢٠٠٢م
١٤	١٠٦	٢٠٠٢/٢٠٠٣م
٥	١١٥	٢٠٠٣/٢٠٠٤م
٢٤	٩٦	٢٠٠٤/٢٠٠٥م
٩٩	٨٠٥	

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- بدأ ابتعاث الموجهين منذ عام ٩٥/١٩٩٦م.
- عدم وجود بعثات خارجية للقيادات التعليمية حتى عام ٩٧/١٩٩٨م.
- قلة أعداد المبعوثين من المديرين مقارنة بالأعداد الفعلية مما يجعل فرصة تبادل الخبرات ضئيلة جداً.
- بدأت البعثات الخاصة بمديرى المدارس عام ٩٨/١٩٩٩م بواقع ١٥ مدير مدرسة ثم توقفت هذه البعثات الخارجية للمديرين عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥م رغم الاتجاه نحو تطبيق فكر إدارى جديد فى التعليم وهو اللامركزية ويحتاج إعداد كوادر مدربة تدريباً عالٍ الكفاءة قائم على الممارسة والتطبيق والمشاهدات للتجارب القائمة بالفعل على اللامركزية فى التعليم وهذا ما كانت توفره البعثات الخارجية للقيادات التعليمية.
- بدأت الوزارة خطواتها للتمهيد للامركزية فى التعليم بدءً من عام ٢٠٠١م فى محافظة الإسكندرية فهل حققت البعثات الخارجية ببرنامجها التدريبى المساهمة فى تطبيق هذا الفكر؟

على سبيل المثال يتضمن برنامج المبعوثين لجامعة (East Anglia)[٣٦] بالمملكة المتحدة ما يلى:

- محاضرات نظرية أسبوعية عن الثقافة الانجليزية ونظام التعليم الإنجليزى وتاريخه الحديث.
- زيارات للمدارس الانجليزية وما يمكن تنفيذه فى المدارس المصرية.

- المناهج الدراسية فى المدارس الانجليزية ودور المدرس والناظر فـــى تقيـيم التعليم.
- التدريس والتعليم (القيادة والمدرس– التنمية المهنية).
- دور الموجه والقيادة والإدارة فى الأنظمة التعليمية.
- حلقات البحث ويتم من خلالها تنمية مهارات التعبير عن الــذات والمناقــشة وتبادل وجهات النظر.
- مقررات الحاسب الآلى ويتم خلالها التدريب على معالجة الكلمات والانترنت والبريد الالكترونى.
- المهارات التدريسية والخصائص المهنية للمعلم – مناخ الفصل.
- الاحتياجات التعليمية الخاصة بالمدارس.
- مقومات السياسة الإدارية والأداء الإدارى.
- الأداء الجيد والتنمية الطلابية.
- المراقبة والإرشاد.
- تنمية مهارات البحث الذاتى وكيفية الاستفادة من الزيارات الميدانية.
- مستقبل التعليم وكيفية المساهمة فى التنميــة المهنيــة للــشخص والأفــراد المحيطين وتطوير الهياكل التعليمية وأهمية العلاقات بين القيــادة التعليميــة والمجتمع المحلى وأهمية التبادل والارتباط بين المدارس.
- إجراء البحوث الذاتية ويتم فيها تنمية مهارات المشروع الختامى.

وبتحليل محتوى البرنامج التدريبى المقدم للبعثات نجد ما يلى:

- مدة البرنامج ثلاثة أشهر عبارة عن سبعة أسابيع محاضرات نظرية وخمسة أسابيع للبرنامج العملى التطبيقى وهى زيــارة للمــدارس حيــث يتــصدى المتدربون لكافة الأنشطة فى المدرسة ويتاح لهم فرصة المناقشة مع مــديرى المدارس للتعرف على طبيعة عملهم وكذلك تتاح لهم الفرصة لكــى يحللــوا المجال الواسع للإدارة التعليمية.(٣٧)

- يلاحظ على البرنامج أن محتواه موحد لمختلف فئات المتدربين رغم اختلاف الاحتياجات التدريبية والمهام الوظيفية لكل منهم.
- أكد البرنامج على أهمية دور الإدارة بدءاً من المدير حتى المعلم فى عملية الإصلاح المدرسى.
- ركز البرنامج على الممارسات العملية للمدير داخل المدرسة ودوره فى معرفة الاحتياجات التعليمية للمدارس فى شتى المجالات من حيث (حاجات المتعلمين- المناهج- التقويم للطالب والمعلم - التنمية المهنية للمعلمين- العلاقات الإنسانية-داخل وخارج المدرسة وأهمية المشاركة المجتمعية - العمل كفريق) إلا أنه لم يتطرق إلى بعض جوانب الإدارة الحديثة والتى تساهم فى تطبيق اللامركزية مثل (الشفافية والمحاسبة) وقد يرجع ذلك إلى أن البرنامج لا يخص فئة المديرين وحدهم بل يخص فئات مختلفة من المتدربين.
- لم تستفد وزارة التربية والتعليم من المبعوثين وخبراتهم فى تحسين أداء العملية التعليمية والاستعانة بهم كخطوة فى سبيل تحسين الواقع وبالتالى وجود هدر فى الموارد المالية والبشرية ومن هنا كانت البعثات جهداً ضائعاً، فقد تم انتقاء البعض من هؤلاء المتدربين لتلقى دورة تنشيطية متقدمة سميت بدورة إعداد القادة الهدف منها إعداد نواة من الكوادر الإدارية فى مختلف قطاعات وإدارات التعليم لتحديث وتطوير التعليم،[٣٨] إلا أننا لا نعرف أين هذه القيادات من عملية التطوير التى تحدث فى ظل لامركزية التعليم؟

تعليق على واقع التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية فى ضوء اللامركزية

مما سبق عرضه لواقع برامج التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية فى مصر فى ضوء اللامركزية يمكن استنتاج ما يلى:

١- بالنسبة للأهداف وسياسة التدريب الحالية: عدم وضوح فلسفة وأهداف تدريب القيادات التعليمية الحالية وهذا يعنى غياب فلسفة التخطيط للبرامج

كما يشير الواقع إلى عدم وجود خطة استراتيجية واضحة للتدريب وإنما ما يجرى سنوياً هو تقدير الاحتياجات التدريبية بمعرفة الإدارة المركزية للتدريب والمديريات التعليمية فى المحافظات المختلفة ولم تتضح الرؤية للتنمية المهنية للقيادات إلا من خلال استراتيجية الوزارة الجديدة فأصبحت هناك فلسفة ورؤية واضحة للتنمية المهنية للقيادات.

٢- بالنسبة لأشكال التنمية المهنية: التدريب أثناء الخدمة هو الشكل الأكثر شيوعاً للتنمية المهنية للقيادات التعليمية.

٣- بالنسبة للاحتياجات التدريبية فإنها تتسم بما يلى:

- الضعف فى تحديد الإحتياجات التدريبية بأساليب أكثر علمية وحداثة ودقة مما انعكس على برامج تدريب القيادات التعليمية.
- عدم مشاركة القيادات التعليمية فى تحديد احتياجاتها التدريبية، مما يؤدى إلى عدم تحقيق البرامج التدريبية الحالية أهدافها لأنها بعيدة عن احتياجات القيادات التعليمية.

٤- تعدد جهات التنمية المهنية للقيادات التعليمية وعدم وجود علاقات وقنوات سليمة تصل بينها وهذا نتيجة عدم وجود فلسفة واضحة المعالم لتدريب القيادات وغياب التخطيط السليم للبرامج التدريبية مما ينعكس على المخرج النهائى للتدريب وهو المتدرب ويؤدى إلى تكرار البرامج التدريبية وعدم جدواها ورغم تعدد هذه الجهات إلا أن البرامج التدريبية المرتبطة ارتباط مباشر باللامركزية محدودة للغاية سواء فى برامج التدريب الرسمية التى تقدمها الإدارة المركزية للتدريب والمحافظات ومركز التطوير التكنولوجى أو البرامج التى تقدمها الجهات المانحة وهذا يعنى أن ما تنتهجه الوزارة من سياسية نحو تطبيق اللامركزية لا يقابله تدريب للقيادات يسهم فى تنمية ثقافات القيادات التعليمية لتطبيق هذا الفكر الجديد رغم أن المعايير القومية للتعليم أكدت على معايير الإدارة المتميزة التى من بينها تمكن القيادات

التعليمية مهارات (إدارة العمل بروح الفريق- سبل التواصل مع المجتمع المدنى والتقويم الذاتى المستمر- التخطيط الاستراتيجى- إدارة التغيير - التفويض- المشاركة المعلوماتية) بالإضافة إلى ترسيخ قيم الشفافية والمحاسبة والتنافسية واللامركزية داخل المؤسسة التعليمية ولكن واقع التنمية المهنية للقيادات التعليمية يشير إلى ما يلى:

- عدم كفاية البرامج التدريبية الحالية لتزويد القيادات التعليمية باحتياجاتها الضرورية لمواجهة متطلبات العمل القيادى والتحولات المحلية والعالمية، إذ أن كم هذه البرامج والإمكانات المتوافرة لايسمح بقيام تدريب على درجة عالية من الكفاءة.
- اشتراك أكثر من فئة من المتدربين فى البرنامج التدريبى ذاته، على الرغم من اختلاف المرحلة التعليمية أو المهام والمسئوليات الوظيفية المنوطة بكل منهم. وبالتالى عدم مراعاة التمايز القائم بين مواصفات الأداء الوظيفى للقيادات التعليمية من إدارى، فنى، فنى إدارى معاً.
- اهتمام برامج التدريب بالجانب النظرى وقلة الاهتمام بالجوانب العملية، فبالرغم من الاتجاه لجعل برامج التدريب أثناء الخدمة تسير فى خط التجديد نجد أغلب البرامج موضوعات تتسم بالصيغة الأكاديمية والنظرية وتبعد عن واقع الممارسات الفعلية للقيادات التعليمية مما يحد من قدرات القيادات التعليمية على المساهمة فى تحقيق أهداف إصلاح التعليم.
- تفتقر البرامج فى معظمها إلى توضيح الارتباط بين النمو المهنى، وعنصر التدرج من المستويات الوظيفية الأقل إلى المستويات الأعلى، على أساس مبدأ تراكم الخبرة، وتجنب تكرار البرامج،

وضمان توافر عناصر الاستمرارية والتكامل والشمول بين البرامج في إطار خطة واضحة المعالم للتدريب.

- غياب المعايير المحددة لقياس مدى الفعالية والكفاءة للقائمين على عملية التدريب.
- عدم وجود برامج تنمية مهنية للمدرسين الأوائل والمدرسين لتطوير المهارات القيادية والإدارية لديهم لإعداد صف ثان من القيادات الشابة، وهذا لن يتم إلا بوجود قيادة واعية بأهمية ذلك، ومن ثم ضرورة وضع شروط ومعايير لاختيار القيادات التعليمية.
- عدم وجود تعاون بين وزارة التربية والتعليم ممثلة في الإدارة المركزية للتدريب والمراكز البحثية التابعة للوزارة والجامعات في الإشراف والتخطيط للبرامج التدريبية.
- تتصف معظم برامج التنمية المهنية المقدمة للقيادات التعليمية بالمركزية حيث يتم معظمها عن طريق الإدارة المركزية للتدريب والجهات المانحة والقليل منها يتم عن طريق الإدارة العامة للتدريب بالمحافظات المختلفة.

٥- برامج التنمية التقنية قليلة جداً وغير كافية لإكساب القيادات التعليمية مهارات الحاسب الآلي التي تساعد على الاطلاع على كل جديد وحديث في مجال الإدارة التعليمية.

٦- معظم برامج التنمية المهنية وخاصة المقدمة من جهة الإدارة المركزية للتدريب ومركز التطوير التكنولوجي لم تتناول العديد من الكفايات التي تساعد القيادات التعليمية على أداء مهامهم بكفاءة وفعالية ويؤكد ذلك نتيجة الدراسة الميدانية لثلاث محافظات[٣٩].

هذا بالإضافة إلى أن كل القيادات تحتاج التدريب على كل ما يتعلق باللامركزية من (مفهوم-أهداف- أبعاد- متطلبات التطبيق... الخ). كل حسب

موقعه القيادى وبما يساهم فى تفعيل هذا الدور لتحقيق جودة تعليمية مـــن خـــلال لامركزية فعالة بيد قيادة واعدة حيث تفتقر برامج التدريب الحالية معظمها إلى إلمام القيادات وخاصة القيادات التنفيذية بكل ما سبق ذكره من كفايات وهذا ما يؤيده رأى القيادات التعليمية من خلال برنامج تدريبى عبر شبكة الفيديوكونفرانس(٤٠).

٧- أما بالنسبة لبرامج الترقى فهى بحاجة إلى تحديث وتطوير مـــستمر حتـــى يمكن من خلالها إعداد قائد قادر على مواجهة التحديات المعاصرة حيـــث إنها تفتقر إلى كثير من الاتجاهات الحديثة فى الإدارة التعليمية ومعظمهـــا موضوعات عامة قد تغطى عدد من العمليات الإدارية فى مجال التعلـــيم، ولكنها لا تفى بالمتطلبات اللازمة لشغل الوظيفة المنوطة بهـــا. وتتـــصف كذلك ببعدها عن الواقع الفعلى للممارسات الإداريـــة للوظـــائف المختلفـــة ويلاحظ فيها ما يلى:

- اختلاف محتوى برامج الترقي لنفس الوظيفة على المستوى المركـــزى والمستوى المحلى رغم أن المخطط للبرنامج هـــو الإدارة المركزيـــة للتدريب ومتطلبات ومهام شغل الوظيفة واحدة.
- اشتراك أكثر من فئة من المتدربين فى البرنامج التـــدريبى ذاتـــه،على الرغم من اختلاف المرحلة التعليمية أو المهام والمسئوليات المنوطـــة بكل منهم.

٨- يلاحظ على برامج التخطيط الاستراتيجى أنها تنفذ على العاملين بـــديوان عام الوزارة فقط رغم أن البرنامج يحتاج لكثير من العمق والتجديد فى ظل الوضع الراهن فمعظم القيادات تحتاج التدريب على هذا البرنامج لأهميتـــه واعتبار التخطيط الاستراتيجى من الكفايات المهمة التى يجب أن تلم بهـــا مختلف القيادات وإن اختلف دور كل منهم فى التخطيط الاستراتيجى فعلى سبيل المثال تفرض اللامركزية على مديرى المدارس أن يكونـــوا أكثـــر دراية وأكثر قدرة على التفكير الاستراتيجي بغرض الوقوف على ماهيـــة

عملية اللامركزية ومراحل التخطيط لتطبيق تلك العملية ذلك لأن مرحلة التخطيط هى المفتاح الأساسى لترجمة الأهداف والقيم المدرسية على أرض الواقع وتحديد الاتجاهات الواضحة أمام المدارس لنجاح اللامركزية فى تحقيق تلك الأهداف.(٤١)

٩- بالنسبة للأساليب المستخدمة فى التدريب فإنها تعتمد معظمها على أسلوب المحاضرة والمناقشة وهى من الأساليب التقليدية التى لا تتلاءم مع القيادات التعليمية، ويقل عندهم عنصر التحفيز على حضور هذه الدورات وإن حضورهم يكون مجرد عملية روتينية فى حين هناك العديد من الأساليب التى تلاءم القيادات التعليمية مثل العصف الذهنى وأسلوب التعلم الذاتى... الخ.

١٠- ضعف التقويم والمتابعة للبرامج التدريبية واقتصارها على الامتحان التحريرى والمقابلة وإجراء البحوث للتعرف على مدى استفادة المتدرب وبعضها لا يحتوى على أى تقويم ويتم التقويم من خلال انتظام المتدربين ومواظبتهم على الحضور كما أنه لا توجد متابعة ميدانية لما تم التدريب عليه بالبرامج إلا فى بعض البرامج التى تقدمها الجهات المانحة وهذا يعنى افتقار برامج التدريب لتقويم مدى تحقيق أهداف البرنامج.

١١- عدم استفادة الدولة من القيادات التعليمية المختلفة والتى تلقت برامج تدريبية طويلة ومجدية كبرامج الجامعة الأمريكية والبنك الدولى وكذلك المبعوثين من القيادات كنواة أولى يستند إليها فى عملية إصلاح التعليم رغم افتقار الوضع الراهن إلى القيادات التعليمية الواعدة القادرة على إحداث عملية التغيير وهذا ما أشارت إليه الكثير من البحوث وكذلك إستراتيجية تطوير التعليم فى الفصل الثالث الخاص بالموارد البشرية والتنمية.

١٣-قلة البرامج التدريبية التى تتصل اتصالاً مباشراً باللامركزية وما يتعلق بها من مفاهيم وأبعاد ومتطلبات التطبيق... الخ.

مما سبق، يتضح أن هناك قصوراً واضحاً فى برامج التنمية المهنية والتقنية المقدمة للقيادات التربوية فى ضوء اللامركزية، حيث لا تعمل على تنمية كفاياتهم اللازمة لتطوير أدائهم الإدارى فى ظل تطبيق لامركزية الإدارة، الأمر الذى ينعكس سلباً على فعالية الأداء الإدارى للمنظمة التعليمية، ومن ثم على الوفاء بمتطلبات الإدارة التعليمية المتمركزة على المدرسة بما لا يحقق جودة التعليم.

ثانيًا: نماذج وأمثلة عالمية لتنمية القيادات التعليمية في ضوء اللامركزية

مدخل:

شهدت الساحة العالمية منذ بداية التسعينات العديد من التغيرات التي أصبح من الصعب ملاحقتها، وكان أبرزها ظهور الملامح المميزة لما عرف بالعولمة، التي حولت العالم إلى قرية كونية بفعل الثورة المعلوماتية الهائلة، فأصبح سكان هذه القرية في حالة معرفة مستمرة وإحاطة فورية بما يحدث لهم وللآخرين، بل ويمكنهم التأثير والتأثر فيهم وبهم.

فانتقل العالم في ظل العولمة من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي، ومن مجتمع قائم على الاقتصاد الوطني المحلي إلى مجتمع قائم على الاقتصاد العالمي متعدد الجنسيات، كما انتقل من المركزية إلى اللامركزية، ومن الاعتماد على الدولة في كافة عمليات التنمية إلى تقليص هذا الدور وفتح المجال للأفراد والمؤسسات بالمجتمع لمشاركة الحكومات في تحقيق التنمية الشاملة.

هذا وقد أكدت الكثير من الوكالات والمنظمات الدولية على أهمية تطبيق اللامركزية في التعليم بإعادة توزيع الصلاحيات والمسئوليات والانتقال إلى المدرسة، فمثلا أظهرت أبحاث المعهد الدولي للتخطيط التربوي بأن المدارس تعمل

بشكل أفضل عند منحها بعض الاستقلال، وعندما تقوم المجتمعات المحلية بدور فعال في إدارتها، هذا فضلا عما قدمته دراسات البنك الدولي من تجارب ناجحة في الإدارة المرتكزة على المدرسة كاتجاه تم تطبيقه في حركات الإصلاح التعليمي لكثير من الدول، واعتبرت هذه الدراسات أن الهدف الرئيسي من الإصلاحات يكمن في تأسيس إدارة قوية مرتكزة على المدرسة يقوم فيها صانعو القرار على المستوى المحلي باتخاذ قرارات ضمن خبراتهم وقدراتهم(٤٢).

من هنا اتجهت الكثير من حركات الإصلاح التعليمي عالميا نحو لامركزية التعليم منذ نهاية الثمانينات فقامت العديد من الدول بإحداث تغييرات شاملة في نظمها التعليمية تمثلت في إعادة هيكلة المدارس من خلال منحها سلطات وقدر من الحرية في تصريف شئونها الخاصة وفق الظروف المحيطة بها، وقد تطلب ذلك تطوير المناهج الدراسية واستخدام التكنولوجيا المتطورة في العملية التعليمية فضلا عن تطوير إدارة التعليم بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص، فزاد الاهتمام بإعداد وتأهيل القوى البشرية اللازمة لقيادة عمليات التغيير، ومن أهم الدول التي خطت خطوات واسعة في مجال اللامركزية كل من الولايات المتحدة وانجلترا واسكتلندا ونيوزيلندا وهولندا فضلا عن دول شرق آسيا واستراليا.

فبالنسبة **لأمريكا** فقد بدأت حركات الإصلاح التعليمي بعد تقرير أمة في خطر عام 1983 حيث تتابعت جهود الإصلاح التعليمي، والتي انتهت إلى ضرورة منح المدارس السلطات الكافية لإدارة نفسها ذاتيا من حيث تطوير المناهج واختيار وتعيين العاملين بها وإدارة عمليات التمويل في ضوء إمكاناتها وظروفها الخاصة، مع فتح الفرص لمشاركة أولياء الأمور في صنع واتخاذ القرارات المدرسية (٤٣).

وقد كانت السلطات التعليمية المحلية المسئولة عن تسيير دفة الأمور التعليمية في **انجلترا**، ولكن بصدور قانون الإصلاح التعليمي 1988 أصبحت المدارس ذاتية الإدارة، حيث يقوم مجلس إدارة المدرسة في ظل نظام الإدارة

المحلية للمدارس[٤٤] بمسئوليات وسلطات واسعة تختص بصنع القرارات المتصلة بأهم الموارد التعليمية ممثلة في المعلمين والعاملين بالمدرسة[٤٥].

هذا وقد شرعت **نيوزيلندا** في تطبيق اللامركزية بصدور وثيقة مدارس الغد عام1989 حيث أصبحت المدارس وحدات مستقلة ذاتية الإدارة، وأصبح مجلس أمناء المدرسة[٤٦] هو المسئول الأساسي عن إدارة المدارس من تعيين المعلمين وتنميتهم والميزانية وغيره [٤٧].

أما **فرنسا** فيعتبر النظام التعليمى بها مركزياً بطبيعته إلا أنه بعد الانضمام إلى الاتحاد الأوربي أصبح هناك نقل لبعض الصلاحيات إلى السلطات المحلية بكافة مستوياتها[٤٨]، ومدير المدرسة بكل المراحل (ابتدائية – ثانوية دنيا – ثانوية عليا) يتصرف فى الاختصاصات الموكلة إليه بصفته عضواً منفذاً للمدرسة حيث يرأس مجلس الإدارة وينفذ قراراته وينهى العقود والاتفاقيات باسم المدرسة وذلك بتفويض سابق من مجلس الإدارة، كما أنه يتصرف بصفته ممثلاً للدولة داخل المدرسة حيث له سلطة على مجموعة المعلمين والعاملين بالمدرسة، وهو الضامن لحسن سير العمل بها، وهو المكلف بالحفاظ على الأمن والأمان لكافة الأفراد ورعاية مصالحهم فى حالة المشكلات والصعوبات التى قد تواجههم[٤٩].

ومن ناحية أخرى اهتمت **هولندا** بتطبيق لامركزية التعليم منذ الثمانينات، حيث يكفل الدستور الحرية المطلقة للمدارس في اختيار المبادئ التي تقوم عليها، ومع بداية 1993 تم الاتفاق بين وزارة التعليم والهيئات القائمة بإدارة المدارس على تحقيق مزيد من الاستقلال الذاتي للمدارس في مجالات الإدارة والتمويل مع لامركزية بعض المهام وإسنادها للسلطات المحلية، ومع صدور قانون الجودة عام 1998 أصبحت المدارس مسئولة عن نوعية التعليم الذي تقدمه ومتابعة سياسة الكيف لتحسين العمل[٥٠].

وبالنسبة **لأستراليا** فإن رغبة الحكومة في منافسة السوق العالمية اقتصاديا قد فرض عليها إعادة **هيكلة النظام التعليمي** باعتباره أهم مكونات أجندة الإصلاح الاقتصادي منذ الثمانينات، ومن أبرز حركات الإصلاح التعليمي صدور الورقة الخاصة بمدارس المستقبل عام 1994، بمنح المدارس كافة الصلاحيات اللازمة لتسيير شئونها الداخلية تحت الإشراف المباشر للسلطات المحلية(٥١).

ويبين العرض السابق أن التوجه نحو لامركزية التعليم قد بدأ في كثير من دول العالم منذ الثمانينات، وقد تبعه ما يعرف بالإصلاح المتمركز حول المدرسة، حيث تمنح المدارس بعض الصلاحيات والسلطات لإدارة شئونها ذاتيا.

ونظرا للمهام والمسئوليات الجديدة لإدارة المدرسة في ظل تطبيق اللامركزية فكان لابد من أن تعيد الدول النظر في نظمها التعليمية بحيث يمكنها اللحاق بسباق التنافسية العالمية، من خلال تنمية المعروض من العمالة بالمعايير الدولية المنافسة في كافة مستوياتها، مع تنمية قدراتهم على التفاعل والاندماج في البيئة الاقتصادية والتكنولوجية العالمية والالتزام بمعاييرها ومقاييسها، فضلا عن ضمان وحفز الثروة البشرية على ملاحقة ومصاحبة ديناميكية التطور العالمي على أسس تنافسية متفتحة بشكل مستمر ومتصاعد(٥٢).

وعادة يتم ممارسة اللامركزية في أربعة مستويات لنقل السلطة هي: اختزال تركيز السلطة، التفويض، نقل الاختصاص، نقل السلطات، وهناك العديد من الاختلافات في ممارسة كل من هذه المصطلحات.(٥٣) إلا أن ممارسة أي مستوى من هذه المستويات يتطلب ضرورة بناء القدرة المؤسسية بالتدريب المستمر قبل وأثناء التنفيذ، **ومن هنا تأتي أهمية التنمية المهنية** -بشقيها الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثنائها- بالنسبة للقيادات التعليمية حيث تعد القيادة التربوية من أهم العوامل المؤثرة فى التعليم الناجح، وهى تطبق على جميع العاملين بالنظم التعليمية

على كافة مستوياتهم لضمان مناخ تعليمي فعال يساعد فى نمو الطلاب والمعلمين على حد سواء.

أ- متطلبات لتنمية القيادات التعليمية في ضوء اللامركزية

من العرض السابق يتضح مدى الاهتمام بتحقيق لامركزية التعليم في حركات الإصلاح التعليمي عالميا، كما يتضح أهمية الإدارة التعليمية في قيادة هذه الحركات الإصلاحية، ولذلك فهناك **عدة متطلبات لتنمية القيادات التعليمية في ضوء اللامركزية** من أهمها:

- اكتشاف القيادات الشابة ورعايتها،
- تحويل المدارس لمنظمات تعلم،
- وضع معايير محددة لاختيار الكوادر الإدارية بالمدارس،
- تعزيز دور السلطات المحلية للتعليم.

وسيتم خلال هذا الفصل عرض لهذه المتطلبات بشئ من التفصيل مع إعطاء بعض الأمثلة والنماذج العالمية التي طبقتها بعض الدول في هذا الصدد.

١) اكتشاف القيادات الشابة:

تعد الإدارة الفعالة أمر حيوى جداً لضمان نجاح التقدم لأى مؤسسة تعليمية ومن ثم يمكن النظر إلى الإدارة على أنها تطبيق عملي لمهارات القيادة، حيث توضح القيادة القوية الاتجاه والهدف فى حين تؤكد الإدارة الفعالة على مدى تحقق هذا الهدف، ويرتبط المفهوم الضيق للقيادة عادة بكل من المديرين وهيئات الإدارة المدرسية من وكلاء ونظار، إلا أن جميع العاملين بالتعليم يمكن أن يندرجوا تحت مفهوم القيادة ممن يعملون بالإدارات التعليمية والمهتمين بالتعليم فى المحليات وهيئات التفتيش، فلكل منهم درجات وأدوار قيادية معينة مطالبون باستخدامها أثناء

مباشرة عملهم، ومن ثم يجب تنمية هذه الموهبة بغض النظر إذا كان من يمتلكها سيشغل منصباً إدارياً أم لا.

فالقيادة التعليمية تعد فناً بجانب أنها موهبة وهكذا أصبحت ضرورة للمعلمين أثناء عملية إدارة الفصل، ويجب رعاية هذه الموهبة منذ بداية اكتشافها، فهناك العديد من السمات القيادية توجد لدى بعض المعلمين وإذا لم يتم تنميتها ورعايتها فغالباً ما تندثر وتقف عند حد معين، ومن ثم فإن الكثير من الدراسات تركز باستمرار على ضرورة تبنى القيادات الشابة وتنمية قدراتها منذ بدايتها إذا أردنا لها أن تكون قادة فى المستقبل.

وهناك عدة أنماط لدور المعلم القيادي فهناك[٥٤]:

- قائد للطلاب أو لباقي المعلمين: فيصبح دوره ميسر، موجه، مساعد، مدرب، مبتكر لمداخل جديدة، يقود مجموعة دراسية.
- قائد لمهام تنفيذية: يحفظ التنظيم المدرسي، يساهم في تحقق الأهداف، يرأس قسم أو يجري بحث فعل، ينفذ مهام محددة.
- قائد في اتخاذ القرار أو شريك في صنعه، عضو في النقابات والروابط المهنية، عضو في فريق تحسين المدرسة، شريك في مجالس الآباء والمعلمين، عضو في معاهد التربية، عضو في لجان التعليم بالمحليات.

وهناك بعض المتطلبات يجب توافرها فى المعلم ليصبح قائداً ومن ثم يلزم الكشف عنها مبكراً وإشباعها لديه ومحاولة تنميتها ومن أهمها[٥٥]:

- **الثقة**: بأن يثق به طلابه من ناحية وأن يغرس فيهم الثقة من ناحية أخرى.
- **التمكن العلمي**: بأن يكون قويا في المادة التي يقوم بتدريسها ويطلع على الجديد فيها باستمرار.

* **الإنصات:** أن ينصت جيداً لتساؤلات واستفسارات طلابه ويحاورهم لتعديل أفكارهم مع مقدرته على جذبهم للإنصات إليه جيداً.

* **الملاحظة:** لديه سرعة بديهة وقدرة على تدوين الملاحظات بدقة مع تعديل مسارات طلابه وفق هذه الملاحظات.

* **التشجيع:** يشجع طلابه على تحقيق الأهداف المطلوبة ويحثهم على استخدام أسلوب حل المشكلات.

* **التطوير:** يطور ويبتكر الأساليب والطرق المستخدمة فى التعليم ويتيح الفرص لذلك.

* **التحدى:** يتحدى الظروف المتاحة ويبتكر مناخاً جديداً لإتمام عملية التعليم بفاعلية من خلال مساعدة الآخرين لإعادة النظر إلى الظروف الحالية برؤية وفكر وزاوية جديدة.

* **التقييم:** لديه القدرة على تقييم طلابه ويستشف الظروف والعوامل الخاصة وراء كل منهم.

* **مصدر المعلومات:** يوجه طلابه دائماً نحو مصادر المعرفة ويتيح لهم الفرص المناسبة للاطلاع عليها بأنفسهم.

* **محل احترام:** ينظر لطلابه نظرة احترام وتقدير.

وتعد هذه المتطلبات السمات الأساسية للمعلم كمشروع قيادة، فتربية القيادة في المعلمين المبتدئين وغرس السمات القيادية بهم يجب رعايتها منذ وقت مبكر.

ويتطلب تحقيق لامركزية التعليم قادة متعددين يستثمرون القوة الكامنة في المعلمين الذين تقوي إنجازاتهم من سلطة مديري المدارس، فالثقافة التي تركز على العمل الفريقي وتوزيع الأدوار تتطلب عدة قيادات وليس قائد واحد(٥٦).

وتحتاج جميع القيادات التربوية – بغض النظر عن المرحلة التى يعملون بها – سواء الخبير منهم أو المبتدئ لبرامج تأهيل وتنمية مهنية مختلفة، ومن ثم فاحتياجات التنمية المهنية للقيادات التعليمية متنوعة حسب المسئوليات والأدوار، ويمكن تصنيف هذه الفئات وتحديد أهم احتياجاتها التنموية (التأهيلية) فى الجدول (١) كما يلى:ـــ

الجدول (١)

يوضح المستوليات القيادية المختلفة واحتياجاتها التنموية

المستوى القيادى	الفئة القياديـــــة	الاحتياجات التنمويـــــة
(١) القيادة كمشروع	جميع المعلمين وخاصة هؤلاء المتطلعين للعمل القيادى ويرغبون فى شغل مناصب قيادية مستقبلاً، ويمتلكون سمات القيادة، يمكن أن يشاركوا فى مجالات متنوعة تعتمد على الانخراط فى فرق عمل داخل المدرسة.	تتطلب تنمية هذه الفئة صقل مهاراتهم القيادية ورعايتها مع التركيز على المشروعات والمهام التى تبرز وتكشف موهبة القيادة لديهم،مثل مهارات إدارة الوقت، تفهم رؤية وطبيعة البيئة التعليمية. *وبعض من هؤلاء القياديين يرغب [illegible] الانضمام إلى بعض الفرق المدرسيه [illegible] وإعداد نفسه لشغل منصب إداري لاحقاً.
(٢) القيادة كفريق	المعلمين القدامى والوكلاء الجدد وبعض المعلمين الأوائل الراغبين فى شغل منصب إدارى فيما بعد، مثل قيادة إحدى الفرق داخل المدرسة.	تتطلب تنمية هذه الفئة تطوير كافة المهارات القيادية،فضلاً عن ممارسة بعض المهام الإدارية عملياً، مع التركيز على ترسيخ المفاهيم والمعارف ذات الصلة بعمليات التعليم والتدريس، من أهم هذه المهارات: اتخاذ القرار-التخطيط- تنمية الموارد -مهارات الاتصال-بناء الفريق وقيادته داخل المدرسة.

المستوى القيادى	الفئة القياديـــــة	الاحتياجات التنمويـــــة
القيادة كإدارة مدرسية (٣)	رؤساء قيادات الفرق المدرسية ممن يُرغبون فى معرفة كافة الشئون المالية والإدارية بالمدرسة مثل النظار والوكلاء والمديرين الجدد.	يتطلب تنمية هذه الفئة التطبيق العملى للمهام الإدارية داخل المدرسة مع إتاحة الفرص لذلك ومراعاة الشمول والتكامل بين متطلبات هذه المهام عند تصميم البرامج، ويجب أن تسفر هذه البرامج عن بناء القرارات، وتجنب للمهارات والممارسات القديمة فى ... المستجدات فى بيئة العمل
القيادة الإستراتيجية (٤)	الأفراد الذين لديهم مسئوليات أكبر من المسئول السابق مثل تأسيس مبادرات وشراكات على المستوى المحلى، ومن أهم هؤلاء الأفراد: المديرون القدامى، ومديرو العموم بالمستويات الإدارية الأعلى.	يتطلب ذلك تنمية مهارات قيادية ترتبط القيادية على المستويات الإستراتيجية والمحلـ خارج المدرسة، لاسيما مهارات إقامة شراكات مجتمعية، اتخاذ القرار على المستوى اللامركزى مع إتاحة فرص الممارسة العملية بمفاهيم القيادة الإستراتيجية ومهامها.

المصدر

Scottish Executive: **Continuing professional development for educational leaders, Teaching in Scotland,** Education Department, 2003,

URL:www.scotland.gov.uk/publications 30/11/2007

يشير الجدول (١) إلى أنه يمكن تصنيف القيادات التعليمية إلى أربع فئات حسب الفئة المستهدفة ودرجة القيادة الخاصة، في المستوى الأول يعتبر **المعلم** قائدا حيث يكون لديه درجة من السمات القيادية يجب تنميتها فى وقت مبكر ورعايتها لإعداده ليكون قائد المستقبل، ويكون لديه العديد من المهارات يجب صقلها والاهتمام بها حيث يعتبر هذا المستوى **المعلم كمشروع قائد**، ومن ثم فاحتياجات التنمية المهنية هنا تختلف عن **المستوى الثانى** الذى يمتلك فيه المعلم قدر أكبر من الخبرة ويجرى بعض المهام القيادية ممثلة فى قيادة فريق عمل داخل المدرسة، فى

حين يمثل **المستوى الثالث** ممارسة مهام إدارية وقيادية مسئولة عن المدرسة ككل مثل الناظر أو مدير المدرسة، ويعتبر **المستوى الرابع** من أكبر المستويات القيادية خبرة حيث يعبر عن القيادة الإستراتيجية والتي تعد أكثر عمقاً واتساعا فى المهام والمسئوليات والتنوع فى تقديم الخدمة التعليمية داخل وخارج المجتمع المدرسى.

وبذلك يتبين أهمية اكتشاف موهبة القيادة بين المجتمع المدرسي ورعايتها بكافة مراحل نموها وتدرجها الوظيفي كمطلب لتحقيق لا مركزية التعليم.

٣) تحويل المدارس لمنظمات تعلم(٥٧)

زادت المسئوليات والأعباء المهنية للمعلمين والمديرين فى الوقت الحالى أكثر مما سبق، حيث أصبح عليهم مسئولية تنمية أنفسهم مهنياً وكذا تنمية زملائهم فضلاً عن تنمية من يرأسونهم فى ضوء مفهوم المدارس كمؤسسات تعلم schools as learning organization، ويقصد بالمؤسسات المتعلمة "تلك التي تتيح التعلم لكل أفرادها من طلاب ومعلمين وعاملين، بهدف تنمية القدرات بها وتحديث المعارف باستمرار وفقا لمتطلبات مجتمع المعرفة"(٥٨).

وتنتج في منظمات التعلم معارف وقيم وسلوكيات جديدة على كافة المستويات بين الأفراد والجماعات وعلى مستوى المنظمة ككل، حيث يتعلم الأفراد جزء من أنشطتهم اليومية نتيجة تفاعلاتهم مع بعضهم البعض ومع العالم الخارجي، كما تتعلم الجماعات عندما يتعاون أفرادها في تحقيق أهداف مشتركة، وتتعلم المنظمة ككل نتيجة التغذية الراجعة من البيئة وتتوقع تغييرات أكثر، وفي جميع المستويات يتم ترجمة المعرفة المتعلمة حديثا إلى أهداف جديدة وإجراءات وخطط تحدد فيها الأدوار ويبين بها مقاييس النجاح(٥٩).

ومن أهم خصائص منظمات التعلم قدرتها على اتخاذ قراراتها وفقا لما تم اكتسابه من معارف هذا فضلا عن قدرتها في(٦٠):

- رصد واستهداف مصادر المعرفة الداخلية ممثلة في خبرات المديرين وحصيلة برامج التدريب والتطوير وبرامج التغيير، والخارجية ممثلة في تجاربها مع العملاء والموردين والمنافسين ووسائل الإعلام والمنظمات الحكومية وغيرها من مصادر البيئة الخارجية.

- اكتساب وتطبيق معارف وخبرات جديدة بحيث تستفيد من هذه المعرفة فى التكيف بمرونة مع المتغيرات البيئية وتدوين هذه المعارف وتوثيقها للمحافظة عليها.

- دعم العاملين بها لتطوير وتحديث معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم الفنية والإدارية واستخدامها في التخطيط للتغيير وتنفيذه.

- مشاركة العاملين بها في تطوير الأهداف والاستراتيجيات وأساليب صنع القرار.

وهناك عدة مستويات للمدارس كمنظمات تعلم لعل ما يهمنا المدارس كمجتمعات تعلم مهنية ويمكن تفسيرها كما يلي[٦١]:

- **مجتمع** community وهي تشير لعدد من الأفراد داخل المدرسة أو أي مؤسسة اجتماعية يتواصلون عبر التأثير والتأثر فيما بينهم تجمعهم عدة أسس مثل الاحترام والثقة المتبادلة، ووحدة الهدف.

- **مجتمع مهني** Professional community ويشمل مجموعة من القيم والمبادئ الخاصة بالمهنة من معارف ومهارات وعمليات تحسين مستوى الطلاب، وجميع الحوارات والمناقشات ذات الصلة بتحسن الأداء المهني.

- **مجتمع تعلم مهني** Professional learning community يتضمن القدرة على التغيير والرغبة في تحسين الأداء والإبداع والتجديد في الممارسات.

ومن هنا يتبين أهمية التنمية المستمرة لكافة العاملين بالمدارس كمطلب لتحقيق مفهوم المدارس كمؤسسات تعلم ودورها في تراكم رأس المال الفكري، والتى أصبحت ضرورة لا غنى عنها ويقوم مديرو المدارس بدور مهم فى تحقيق ذلك، حيث يقوم المدير بتوفير المناخ المناسب لعمليات التنمية المهنية فضلا عن عدة أدوار أخرى يمكن تلخيصها في[٦٢]:

- **مؤسس** Builder/Preparing: يعد ويهيئ القدرات لإنشاء مجتمعات التعلم المهني.
- **مصمم** Designer/ Planning: يخطط عمليات التنمية المهنية.
- **منفذ** Implementer/ taking action: يتخذ خطوات إجرائية تنفيذية.
- **قائد متأمل** reflective leader/ evaluation: يتأمل في ممارسات الآخرين ويقومها.

وكي يتمكن مديرو المدارس من القيام بهذه الأدوار يلزم إحاطتهم بالعديد من المعارف والمفاهيم حتى يتسنى لهم وضع خطط لتنمية المعلمين مهنياً على المستوى المدرسى (المستوى التنفيذي) ومن أهمها[٦٣]:

• الأهداف العامة للتنمية المهنية للمعلمين فى ضوء خطة السياسة التعليمية للدولة.

• أهم البرامج التى يمكن أن تقدم للمعلمين على كافة المستويات (المدرسة- الإدارة- المديرية- الوزارة).

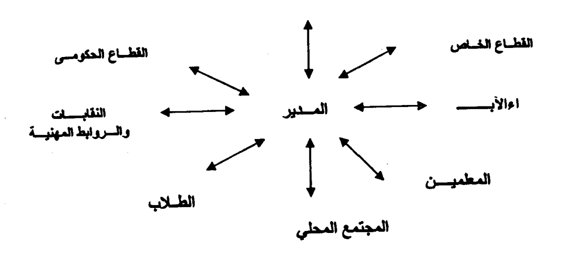
• بيانات تفصيلية عن المعلمين وأهم الدورات التدريبية التى حصلوا عليها من حيث تخصصاتهم ومؤهلاتهم واحتياجاتهم التدريبية.

كما يتطلب إنشاء منظمات تعلم أن يتفاعل مدير المدرسة كقائد تربوى مع شبكة معقدة من الأفراد والهيئات والجهات المختلفة من ثقافات مختلفة[٦٤]، وبحكم

السلطات الممنوحة لديه، يجب أن يتحلى بالعديد من المهارات التى تمكنه من التواصل والتفاعل مع جميع هذه الجهات كل على حده بنجاح كما يوضح شكل (١)

شكل (١)

يوضح شبكة العلاقات المعقدة بين مدير المدرسة والأفراد والجهات المختلفة



ونظرا لهذه الشبكة المعقدة التي يشير لها شكل (١) فهناك العديد من المجالات والمعارف يجب على المدير أن يلم بها ويجب مراعاتها أثناء تأهيله وإعداده من أهمها[٦٥]:

* أسس إعداد خطة تطوير المدرسة.
* المعايير القومية لإعداد ومتابعة المعلمين وخطة تنميتهم مهنياً.
* أساليب التعامل مع المجتمع المحلي ووسائل إقامة الشراكات المختلفة مع هيئاته وأفراده.

- الميزانية وكيفية إعدادها وأهم بنودها على مستوى المدرسة.
- ميزانية التعليم بالنسبة للمستويات الإدارية الأعلى وعلاقتها بالمستوى المدرسي.
- مصادر تمويل التعليم والبدائل المتاحة منها وأساليب تعبئة مصادر غير تقليدية.
- الإدارة المالية بوجه عام وأهم أسسها.
- شروط وأسس تعيين الموظفين الجدد والمعلمين المبتدئين.
- أساليب تقييم ومتابعة الطلاب والعاملين.
- أنماط التنسيق بين جهات الإعداد والتأهيل أثناء الخدمة.
- أسس مراجعة خطط المدرسة وكيفية تقرير نواحي التقدم والاحتياجات للسنوات التالية.

وهذه المعلومات والمفاهيم تسمح للمديرين والكوادر الإدارية بالإلمام الكافى باحتياجات المدرسة بوجه عام مما يمكنهم من وضع خطط إجرائية لتطوير الأداء المدرسى بشكل لامركزي، ومن ثم يصبح هؤلاء الكوادر قادرين على أداء أدوار جديدة بأن يكونوا محفزين للعمل – مجددين – مستشارين – موجهين– متابعين – مقيمين ذاتيا – ميسرين، وهذا من شأنه القدرة على تحقيق التنمية المهنية بشكل لامركزي.

لاشك أن عملية تنمية القيادات التعليمية وتأهيلهم للقيام بأدوار جديدة ومسئوليات غير تقليدية عملية مهمة وضرورية تتطلب الاهتمام بالمكونات الأساسية للقيادة التعليمية وتتضمن[٦٦]:

- **القيم والالتزامات** الأساسية المرتبطة بمهنة التعليم المتمثلة في جعل الطلاب محور عملية التعلم، تطوير التواصل بين المجتمع المدرسي، دعم التقويم الذاتي للآخرين، تكوين شراكات متعددة مع الطلاب والآباء والمعلمين والمجتمع الخارجي.
- **المعارف والمفاهيم المتعلقة** بها مثل ترسيخ مفاهيم عمليات الإدارة والقيادة، تطوير المناهج، تأسيس نظم توكيد الجودة، الفرق بين التدريس والتعلم، مداخل بناء معايير لقياس أداء الطلاب، الأمان الصحي والبيئي والاجتماعي للطلاب، استراتيجيات تعيين العاملين، تخطيط وتنفيذ عمليات صنع القرار المدرسي، نظم الإدارة المالية وعمليات التمويل، التشريعات المرتبطة بالمهنة.
- **القدرات الشخصية والمهنية** التي توفر مناخا مناسبا لعملية التعلم، العدالة بين العاملين، تحديد المشكلات ووضع حلول لها، قدرات القيادة الجماعية والإدارة بالتشارك، منح الثقة واكتسابها من الآخرين.

ويتضمن أي برنامج ناجح لتنمية القيادات التعليمية الجوانب الثلاثة دون تقصير في أي منهم، فالقائد يجب أن يلم بأهم القيم ويتعرف على الالتزامات الخاصة بمهنته، كما يجب أن تنمى معارفه وتعمق مفاهيمه المهنية، ولا يجب تجاهل قدراته الشخصية نظرا لدورها الكبير في ممارسة عمله القيادي، وبهذه الأبعاد الثلاثة نضمن قائداً مدركاً لأهمية دوره وملماً بمهامه الوظيفية ومقدراً لأهمية عمليتي التعليم والتعلم ويسعى لتحقيق الأهداف المنشودة.

وعند تنمية القيادات التعليمية يجب مراعاة الاحتياجات التدريبية، ويمكن تحديدها وفقا لعدة مداخل من أهمها[١٧]:

- مدخل استطلاع احتياجات التدريب Training needs survey: يعتمد هذا المدخل على تحديد الفجوة بين المستوى الذي ينبغي أن يكون عليه

المتدرب وبين مستواه الفعلي حاليا لمعرفة احتياجاته التي تبنى في ضوئها برامج تنميته مهنيا.

- مدخل الكفايات المهنية Professional Competency: يسعى هذا المدخل إلى إعداد وتأهيل القيادات التعليمية في ضوء كفايات العمل المطلوبة، أي في ضوء مجموعة المهارات والمهام والوظائف التي يجب على المتدرب امتلاكها كي يمارس عمله بفاعلية.
- مدخل تقويم الأداء Performance analysis: يبنى هذا المدخل على أساس قياس الأداء الفعلي للقيادات ومقارنته بالنتائج المطلوب تحقيقها أو الممكن الوصول لها لتكوين صورة واضحة وحقيقية لمدى تحقق الأهداف، ومن ثم تحديد المهارات والمعلومات اللازمة للمتدرب لتحسين الأداء الوظيفي، ويمكن تقييم الأداء بعدة أساليب منها التقويم على أساس النتائج، التقويم من خلال البحث الميداني، التقويم الجماعي، التقويم الذاتي، تقويم المرؤوسين، كما يوجد عدة معايير يتم في ضوئها تقويم القيادات.

وعلى الرغم من تعدد هذه الأساليب إلا أنها متداخلة بمعنى أن البرنامج الواحد قد يصمم عن طريق مدخلين أو أكثر، وهناك الكثير من الدول تخطط لبرامج تنمية القيادات التعليمية بها في ضوء مدخل أو أكثر من هذه المداخل، وسيتبين ذلك عند عرض الأمثلة التي توضح أسس اختيار القيادات التعليمية وبرامج تنميتها التي تتبعها بعض الدول.

٣) وضع أسس لاختيار القيادات التعليمية:

تهتم الكثير من دول العالم بعملية حسن اختيار الكوادر الإدارية للمدارس من منطلق أن الإدارة هى المسئولة عن تصريف شئون التعليم وتنفيذ خططه وسياساته والبحث عن أفضل السبل لتحقيق أهداف العملية التعليمية بالكفاءة والكفاية

المطلوبة، ومن ثم فقد وضعت هذه البلدان العديد من الشروط والمعايير لضمان اختيار أفضل القيادات الإدارية للمدارس بها، ويرتبط بذلك أيضاً تحديد المسئوليات والسلطات لهذه القيادات تحديداً دقيقاً مما يسمح بوجود نظام وأسلوب واضح للمحاسبة المرتبطة بالسلطة والمسئوليات، وتختلف هذه المعايير من دولة لأخرى، فبعضها يشترط دراسات عليا مثل الدبلوم في مجال القيادة والإدارة المدرسية، وبعضها تشترط الحصول على برنامج تأهيلي معين، وتحدد بعض الدول عدة كفايات يتم في ضوئها الاختيار، في حين تضع دول أخرى عدة معايير يتم في ضوئها منح الترخيص والتجديد بمزاولة مهنة مدير.

وبوجه عام هناك عدة شروط تتفق عليها معظم الدول لعل أهمها:

- الحصول على مؤهل جامعي.
- حسن السير والسلوك مع الاهتمام بالمظهر
- الإلمام بمهارات القيادة لاسيما النواحي الإدارية.
- الإلمام بمهارات الحاسب الآلي.
- الكفاءة والخبرة وهنا لا تعني الأقدمية ولكن يتم التأكد من ذلك بطرق مختلفة.

هذا فضلا عن شروط أخرى سيتم استخلاصها بعد عرض التطبيقات العالمية.

٤) تعزيز دور السلطات المحلية للتعليم

يعتبر تعزيز دور السلطات المحلية للتعليم من المتطلبات المهمة لضمان تنمية مهنية فاعلة للقيادات التعليمية فإذا كانت المتطلبات السابقة تؤكد على كيفية إعداد قائد تربوي يتخذ القرار بشكل لامركزي، فإن السلطات المحلية تلعب دور مهم في الحد من اللامركزية وتذليل الصعوبات التي تواجه هؤلاء القادة، كما أن فاقد الشيء لا يعطيه فكيف يتم تأهيل القادة لاتخاذ القرار لا مركزيا وقد تم تأهيلهم ببرامج مركزية وتم اختيارهم وترشيحهم مركزيا، ومن ثم يجب أن تقوم السلطات المحلية للتعليم بدورها في عقد البرامج التأهيلية وفي وضع الشروط والمعايير التي

يتم في ضوئها الاختيار، إضافة إلى الإعلان عن الوظائف الخالية وذلك في إطار المعايير المحددة مركزيا ووفق ظروف كل منطقة، وسيتم الإشارة لذلك في الملف الأول من هذا البحث والخاص بالإدارة.

يتبين من العرض السابق أن هناك **متطلبات أساسية** يلزم توافرها **لتطبيق لامركزية التعليم** في مجال التنمية المهنية كان أبرزها الاهتمام **بتبني القيادات الشابة** ومحاولة جذبها وتنميتها باعتبارها القيادات المستقبلية، وهذا بدوره يتطلب تحويل **المدارس لمنظمات تعلم مهنية** تكتشف هذه الواهب وتراعها مهنيا، وهذا لن يتم بفاعلية إلا بوجود قيادة واعية بأهمية ذلك ومن ثم كان **وجود شروط ومعايير** من الأمور الضرورية لاختيار القيادات التعليمية، كما يلزم **تعزيز دور السلطات المحلية للتعليم** من أجل تنمية مهنية فاعلة للقيادات التعليمية قادرة على اتخاذ قراراتها لا مركزيا، وفي الجزء التالي من هذا الفصل سيتم عرض أمثلة لبعض التطبيقات والنماذج العالمية التي توضح ذلك.

ب- التطبيقات والنماذج العالمية في مجال تنمية القيادات التعليمية

بعد أن تم تعرف أهم متطلبات تنمية القيادات التعليمية كما تشير الأدبيات الأجنبية في هذا الصدد، سيتم فيما يلي عرض أمثلة ونماذج لبعض الـــدول التـــي استفادت من هذه الأدبيات مما ساعد على نجاحها في تطبيق اللامركزيـــة بنظمهـــا التعليمية، ومن أشهر هذه الدول ما يلي:

١) أمريكا:

هناك اهتمام كبير بتنمية القيادات التعليمية بالولايات المتحـــدة الأمريكيـــة ورعايتها منذ بداية اكتشافها، فقد تم في عام ١٩٩٣ تأسيس الهيئة القومية لمعـــايير مهنة التدريس(NBPTS)[٦٨] بهدف تطوير المهنـــة بتـــوفير شـــهادة متقدمـــة فـــي الترخيص لمزاولة مهنة مدير مدرسة، وفي سبتمبر ٢٠٠٥ حصلت هذه الهيئة على تمويل فيدرالي قدره ١٤٩ مليون دولار بنسبة ٣٩% من ميزانيتها، ومن شـــروط حصول المعلم على الاعتماد من هذه الهيئة استكمال البورتفوليو الذي يتضمن عدد

من أشرطة الفيديو الخاصة بعمله داخل الفصل وكيفية إدارة وقيادة الفصل، مع تحليل لأعداد الطلاب وعلاقة ذلك بفاعلية استراتيجيات التعليم، مع إثبات للأعمال الناجحة مع أسر الطلاب والمجتمع والزملاء، هذا فضلا عن شرط الخضوع لمدة عام كامل في الاختبارات على الحاسب الآلي حول مدى إلمامه بمحتوى المادة التي يدرسها، وقد ثبت أن المدارس التابعة لهيئة التراخيص تحرز نتائج أفضل من غيرها فيما يتعلق بمقاييس الإصلاح التعليمي، نظرا لاستخدام معلميها الأساليب التقليدية في التدريس والتقويم، كما تحقق نتائج هائلة في تحصيل الطلاب(٦٩).

ونظرا لاستقلالية الولايات فإن كل ولاية لها مطلق الحرية في اختيار القيادات التعليمية بها ووضع الشروط الخاصة وفق ظروفها المحلية، وعلى سبيل المثال: تقدم مقاطعة **أبوت** Abbott **بولاية نيوجيرسي** عدد من المجالات يمارسها فريق القيادة المدرسية ومن بين مهامه توفير برنامج في التنمية المهنية للعاملين بالمدرسة بما يحقق خطة الإصلاح الشامل للمدرسة(٧٠).

أما ولاية كارولينا فيعتبر مركز التميز القيادي(CCL) (٧١) التابع لقسم التعليم بالولاية المسئول عن إعداد مديري المدارس بتنظيم برنامج تدريبي لمدة ستة أشهر يتضمن التدريب عمليا ونظريا على عدة مهارات مثل إدارة التغيير، إدارة هيئة العاملين، العلاقات الشخصية، الأنظمة الإدارية، صنع واتخاذ القرارات، تقويم الأداء، أسلوب حل المشكلات(٧٢).

وفي ولاية ماساشوستس Massachusetts تقوم الرابطة الوطنية لمديري المدارس الثانوية (NASSP) (٧٣) بالتغلب على نقص الموارد والظروف البيئية الفقيرة التي تعد من أهم عوامل إحجام الكثيرين عن تولي هذه الوظائف، حيث يواجه مديرو المدارس العديد من التحديات في بيئة العمل الأمر الذي يتطلب ضرورة تأهيلهم للعمل تحت ظروف قاسية، وتعمل هذه الرابطة على جذب الأفراد وتنمية مهاراتهم ومنحهم ترخيص بمزاولة مهنة مدير مدرسة Administrator licenses(٧٤).

وتهتم **ولاية شيكاغو** بتنظيم برامج متخصصة في إعداد القيادات التعليميـة، وذلك بعد إجراء مسح عام داخل المدارس – بمساعدة اتحـاد البحـث المدرسـي بشيكاغو[٧٥]– يتم فيه تقويم الأداء القيادي بين المعلمين لاكتشاف القيادات الجديـدة منذ بداياتها سعيا لجذبها وضمها في برامج تنمية مهنية مستدامة لرعايتها وتنميـة موهبة القيادة لديهم.

ومـن أشـهر هـذه البـرامج مـا تقدمـه الـشبكة المدنيـة والقيـادة بشيكاغو(LAUNCH)[٧٦] بهدف زيادة المعارف والمهارات والخبـرات الخاصـة بالمعلمين– ممن تم اختيارهم بواسطة المسح السابق ذكره– وإعدادهم للعمل القيادي باعتبارهم قادة المستقبل لاسيما ممن يرغبون في شغل مناصب إدارية فيمـا بعـد، يستغرق هذا البرنامج أربعة أسابيع ويعتمد على أسلوب تمثيل الأدوار والعـروض التوضيحية والمناقشات، كما تقدم منظمة قادة جدد لمـدارس جديـدة (NLNS)[٧٧] برامج أخرى مشابهة بهدف رفع معدل تحصيل الطلاب من خلال جـذب وإعـداد الجيل القادم من قادة المدارس ومساندتهم، ويستغرق خمسة أسابيع، وتركـز هـذه البرامج على تنمية العديد من المهارات مثل الثقة بالنفس وزيادة المسئولية الجماعية والتجديد والثقة بين المعلمين من ناحية وبينهم وبين أولياء الأمور من ناحية أخرى، وتنظم الجهات القائمة على هذه البرامج سيمنارات شهرية على موقعها الالكتروني لمتابعة التواصل مع خريجيها ولإطلاعهم باستمرار على الجديـد ومعرفـة أهـم المشكلات التي تواجههم أثناء العمل[٧٨].

وبذلك يتبين الاختلاف من ولاية لأخرى الأمر الذي يؤكـد علـى ضـرورة لامركزية التعليم ودورها في المرونة عند تنمية العـاملين واختيـارهم ومـشاركة الجهات المختلفة في ذلك، كما يتبين أهمية المعلمين الموهوبين والقيادات الشابة في المدارس ودورهم في تحسين العمل المدرسي مستقبلا، وهناك عدة عوامل تؤخذ في الاعتبار عند تنفيذ هذه البرامج تتمثل في[٧٩]:

- يتم تنفيذ استراتيجيات للترقي بالتعاون مع الإدارات التعليمية بالمقاطعة لجذب العديد من الأفراد.
- تركز معايير الالتحاق بهذه البرامج على ضرورة امتلاك المشاركين للقدرات النقدية التحليلية والنجاح في التدريس، وهناك طرائق عديدة لاختيار القادة بالتعاون مع المسئولين عن التعليم بالمقاطعة.
- تطوير منهج إعداد القادة بحيث يسمح بنقل المعارف الأساسية والمهارات المتفقة مع المعايير القومية.
- استخدام مدخل تدريبي يعترف بالإدارة كحرفة تربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي وتعكس ما تتوصل له بحوث الأداء.
- توفير تدريب كاف أثناء العمل خاضع لإشراف المقاطعات مع المدارس.
- تطوير الطرائق الفعالة لإعداد جيل جديد من أساتذة القيادة التربوية مع تزويد القادة الحاليين ببرامج تنمية مهنية عالية الجودة.
- مساندة الأبحاث في مجال تنمية القيادات التعليمية ووضع أساس معرفي لتحسين المدرسة وتحصيل الطلاب.
- استمرار تقديم الإسهامات من المؤسسات المهنية إلى حد الاعتماد.
- تشكيل هيئة للمعايير المهنية القومية لوضع وإدارة شهادة متقدمة للمديرين مع تطوير وتمويل أكاديميات القيادة بالولايات.
- زيادة الميزانيات المقدمة من الولايات لتوفير الموارد اللازمة لبرامج القيادات.

٢) انجلترا:

نتيجة للأدوار الجديدة لمدير المدرسة في ظل المدارس ذاتية الإدارة فى انجلترا كان لابد من تأهيل القيادات التعليمية ومن ثم أجريت العديد من المحاولات لوضع برنامج محدد لتأهيل وإعداد القيادات التعليمية، ومن أشهرها برنامج فرص التدريب لأول مرة(OTTO)[٨٠] الذى يعد أول برنامج مبدئى لإعداد القيادات التعليمية فى انجلترا وقد بدأ الأخذ فى تنفيذه منذ الثمانينات واستهدف نظار ووكلاء المدارس، حيث يفرغوا تماماً من أعمالهم لمدة عام كامل يدرسوا فيه أسس الإدارة المدرسية وجوانب العملية التعليمية المختلفة وكانت الوزارة هى المسئولة عن تخطيط وتنفيذ هذا البرنامج.

وبصدور وثيقة الإصلاح التعليمى عام 1988 أصبح مسئولية تأهيل وإعداد القيادات التعليمية ضمن مسئوليات وأهداف هيئة تدريب المعلمين(TTA)[٨١]، حيث صممت العديد من البرامج لتأهيل القيادات بشكل لامركزى بحيث تقوم المحليات بتنفيذه ومن أشهرها برنامج القيادة والإدارة للنظار(HEADLAMP) [٨٢] وهو برنامج قصير نسبياً يركز على الاحتياجات التدريبية للقيادات التعليمية وخاصة مديرى المدارس ويستغرق تنفيذه عدة أسابيع.

وتعتبر الكلية الوطنية للقيادة المدرسية(NCSL)[٨٣] من أكثر الجهات المعنية بإعداد وتأهيل القيادات التعليمية في انجلترا حديثاً حيث لها العديد من الجهود فى تصميم البرامج وتنفيذها وتطويرها والتنسيق بين الجهات الأخرى لضمان فاعليتها، ومن أهم البرامج المواصفات المهنية القومية للقيادات المدرسية (NPQH)[٨٤] الذى يركز على أهم الكفاءات المهنية اللازمة لمديرى المدارس ويتم تنفيذه على مرحلتين: الأولى يدرس فيها المتدرب عدة مقررات نظرية لمدة خمسة عشر شهراً، الثانية تطبيق عملي داخل المدارس ومعايشة يومية لمدة أربعة أسابيع[٨٥].

وقد قامت كل من هيئة تدريب المعلمين والكلية الوطنية للقيادة المدرسية وقسم التعليم والمهارات DFES(٨٦) بالاشتراك معاً فى وضع عدة معايير تعرف بالمعايير القومية للنظارة ويتم فى ضوئها اختيار المرشحين لوظيفة مدير أو ناظر مدرسة، ويتم تخطيط البرامج وتنفيذها فى ضوء هذه المعايير حيث تعد شرطاً لتولى هذه الوظائف، واجتياز هذه البرامج ليس شرطاً أو إجباريًا ولكنه يساعد بدرجة كبيرة فى الوصول إلى مستوى المعايير المطلوبة.

ومن أحدث البرامج التى تنظمها كل من NCSL, TTA تحت إشراف الإدارة المحلية للتعليم(LEA)(٨٧)برنامج القيادة لخدمة المدراء(LPSH)(٨٨) الذى يركز على الكفاءات المهنية المطلوبة فى مديرى المدارس، ويتضمن العديد من المقررات أهمها: تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ICT وكيفية توظيفها فى العملية الإدارية، أسس التقويم الذاتى للفرد والمؤسسة، يستغرق تنفيذه ستة أسابيع، ويتم تمويله من الجهات القائمة عليه وكذلك تساهم LEA بجزء من التمويل، ويتم التقويم فى ضوء المعايير القومية للنظارة والتى يمكن تلخيص أهم مجالاتها فى:

- القيادة التعليمية
- التخطيط الاستراتيجى والتنفيذى
- العمل مع مجالس الأمناء
- إقامة شراكات مجتمعية
- إدارة الهيئة التدريسية
- الشئون الماليـــة والإدارية.

وبالنسبة لعملية التنمية المهنية المستمرة للقيادات التعليمية في انجلترا فتتم على المستوى اللامركزي وتشرف عليها ثلاث جهات أساسية هي(٨٩):

- السلطات التعليمية المحليةLEA : حيث تتضمن العديد من المتخصصين في المجال التربوي الذين يشتركون في وضع وإعداد محتوى البرامج التدريبية وتنظيمها ودعمها ماليا، كما ينظمون زيارات للمدارس بصفة دورية.

• المدارس: حيث تعد المدارس مراكز مستمرة لدعم برامج التنمية المهنية المستمرة لجميع الهيئة التدريسية فيتم التدريب داخل المدارس وهناك اهتمام كبير بتفعيله وتطويره.

• الجامعات: تقدم معظم الجامعات العديد من الأشكال المتنوعة لبرامج التنمية المهنية المستمرة لجميع الفئات فتتيح فرص الالتحاق بالدبلومات ودرجات الماجستير والدكتوراه.

وفي عام 2000-2003 تم تدريب وتأهيل جميع المعلمين والمديرين في المشروع القومي لمهارات الرخصة الدولية لقيادة الكمبيوتر ICDL بتكلفة قدرها 230 مليون استرليني، تقاسمت تكلفتها كل من وزارة التعليم والسلطات المحلية للتعليم والمدارس.

كما تهتم NCSL أيضا بتصميم وتنفيذ برامج متخصصة للقيادات المدرسية بالمستوى الثاني الخاص بالإدارة الوسطى ممن يشغلون وظيفة وكيل ونائب مدير، من أشهرها برنامج القيادة من الوسط(LFTM) [٩٠] الذي يهدف إلى بناء القدرات وتنمية المهارات القيادية للإدارة الوسطى بالمدارس من خلال عدة موضوعات يتم التركيز فيها على أسس ومهارات العمل القيادي، كيفية متابعة العمل داخل الفصول الدراسية، كيفية قيادة التغيير والحث على الإبداع داخل المدرسة، تعميق مفاهيم القيادة والمدارس كمنظمات تعلم[٩١].

وقد حدد قسم التعليم والمهارات DFES معايير هذا المستوى القيادي في ست مجالات رئيسة هي: قيادة التعليم والتعلم، تنمية الذات والتعامل مع الآخرين. تغيير المستقبل، إدارة وقيادة المؤسسة، الشراكة المجتمعية، المساءلة، ويتم بناء وتقويم هذه البرامج في ضوء تلك المعايير[٩٢].

٣) نيوزيلندا

تهتم نيوزيلندا بتنمية القيادات التعليمية بمستوياتها الأربعة، فهناك برامج خاصة لجذب القيادات الشابة من المعلمين بإتاحة الفرص لمن يمتلكون مهارات قيادية منهم بشغل وظائف قيادية داخل مدارسهم وفي المستويات الأعلى بشرط حصولهم على شهادة جامعية متخصصة في القيادة التعليمية مثل دبلوم القيادة التعليمية التي تنظمها جامعة University of Canterbury والتي تستهدف جميع المعلمين والوكلاء والمديرين من العاملين بالمراحل التعليمية المختلفة ولديهم الرغبة في استكمال دراساتهم العليا بهدف تأهيلهم لشغل مناصب قيادية في التعليم، مدتها عامين تتضمن مقررات متنوعة حول القيادة التعليمية والإدارة المدرسية وكيفية إدارة الموارد البشرية، كما تتضمن مقررات متخصصة لكل مرحلة تعليمية بدءا من رياض الأطفال وحتى التعليم الجامعي، ويمكن للملتحق بها أن يدرس بأسلوب التعليم من بعد، وبوصول الدارس إلى مستوى معين(المستوى الثامن) يمكنه التقدم للحصول على الماجستير في القيادة التعليمية، ويتحمل الدارس جزءاً كبيراً من التكلفة كما تتحمل وزارة التعليم الباقي، وتعد هذه الشهادة فرصة كبيرة لجذب القيادات الشابة وتشجيعها لتولي مناصب قيادية في سن صغيرة[٩٣].

ويوجد مجموعة من المهارات المساندة لدعم القيادة المدرسية في نيوزيلندا قامت بتحديدها مجموعة هاى الدولية(Hay Group)[٩٤] في ضوء المعايير القومية للنظارة في انجلترا، وتتضمن المهارات الخاصة بالرؤية والقيادة ومهارات تحقيق التميز ومهارات الكفاءة الذاتية، وقد أمكن تصنيف هذه المهارات كمجموعات رئيسة يندرج تحتها العديد من المهارات ذات الخصائص المتنوعة، كما تم تقسيمها إلى وظائف أساسية فبعضها يحقق دور المدير في توكيد الجودة وبعضها يركز على المهام والمسئوليات والقسم الأخير يركز على كيفية مساعدة المديرين على زيادة تحصيل الطلاب كمخرج تعليمي[٩٥].

وكل مجموعة من هذه المهارات لها أربعة مستويات ويجب تحقيق التوازن بين هذه المهارات والمجموعات كشرط للتقدم لوظيفة مدير مدرسة، ونظرا لصعوبة ذلك فقد نادى الكثير من المديرين بضرورة تنظيم برنامج نموذجي يمكن من خلاله تحديد مدى الوصول لمستوى الكفاءة المطلوب لشغل هذه الوظيفة بحيث يحقق هذا التوازن، ومن هنا كان التفكير في تنظيم برنامج مدير لأول مرة (FTPP)[٩٦] اعتباراً من 2002، وهذا البرنامج ليس إجباريا ولا يعد الالتحاق به شرطاً للتقدم لوظيفة مدير مدرسة ولكنه يؤهل للحصول على المهارات المطلوبة لشغلها، وقد تعاقدت ثلاث جامعات في نيوزيلندا مع وزارة التعليم للإشراف على هذا البرنامج، ويتضمن أربع مراحل مختلفة مدة كل منها ثلاثة أشهر وهي[٩٧]:

- الأولى: مقررات نظرية حول كيفية إدارة المدارس في ضوء مفهوم منظمات التعلم حيث يدرس فيها المتدرب مفهوم المدارس كمنظمات تعلم من حيث قيادة الأفراد، تغيير ثقافة المدرسة وتخطيط الموارد المالية، إدارة الأزمات، بناء الشراكات مع المجتمع المحلي، إدارة الوقت، أسس التنمية المهنية الذاتية وتنمية العاملين، شروط ومتطلبات تعيين العاملين بالمدرسة، أنواع ملفات الأداء للطلاب والعاملين وملفات الإنجاز الشخصية، كيفية استثمار تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تحسين جودة المدرسة، أسس المساءلة ومحاسبة العاملين.

- الثانية: تتضمن زيارات للمدارس لمدة ثلاث شهور بواقع يومين ونصف كتطبيق عملي للمقررات النظرية السابقة مع وجود متابعة ورقابة يقوم بها نخبة من الخبراء من المديرين القدامى وأساتذة الجامعات والمراكز البحثية.

- الثالثة: عبارة عن تدريب إلكتروني من بعد حيث يتواصل المتدربون مع الخبراء عبر موقع خاص بهم على الإنترنت قامت وزارة التعليم بتصميمه لهم بهدف تزويدهم بالخبرات والمعلومات اللازمة لحل المشكلات التي يواجهونها.

- الرابعة: يكلف كل متدرب بكتابة تقرير حول البرنامج مع قيامه ببحث إجرائى يركز فيه على إحدى المشكلات ويضع لها عدة بدائل من وجهة نظره.

٤) فرنسا

تهتم فرنسا باختيار مديرى المدارس من خلال التمحيص الشديد فى عملية الاختيار ووضع الشروط والمعايير الدقيقة والالتزام بها عند التنفيذ.

بالنسبة للمدارس الابتدائية يتم انتخاب مدير المدرسة من قبل المعلمين العاملين بها ولكن هناك شروط للترشيح لهذه الوظيفة منها أن يقوم المرشح لها بالتدريس فى إحدى المواد الدراسية لمدة ثلاث سنوات على الأقل، فضلاً عن حصوله على مستوى الكفاءة المطلوبة لشغل هذه الوظيفة والذى تحدده وزارة التعليم.

أما بالنسبة لمدير المدرسة الثانوية الدنيا والثانوية العليا فيتم اختياره بالإعلان عن مسابقة للترشح لهذه الوظيفة من خلال كل مدرسة ويوزع الإعلان على مستوى الإقليم أو المحافظة، ويتقدم لها المرشحون بشرط الحصول على مستوى الكفاءة المطلوب لشغلها، وبالنسبة لمدير المدرسة الثانوية العليا فيضاف شرط آخر هو المرور بخبرة لاتقل عن 5 سنوات فى وظيفة مدير مدرسة ثانوية دنيا[٩٨].

وهناك مستوى معين من الكفاءة بالنسبة لشغل وظيفة مدير مدرسة يجب الوصول إليه كشرط أساسى، وللحصول على هذا المستوى يوجد طريقتين:

- الأولى: الحصول على دورة تدريبية تنظمها المعاهد والمؤسسات التربوية المحلية المتخصصة وتحت إشراف ومتابعة الوزارة وفقاً للوائح المنظمة لهذا الشأن وفى ضوء المقررات العامة التى تحددها.

ويتضمن هذا التدريب جزأين أساسيين **الأول** عبارة عن جزء عملى يتم تطبيقه داخل المدارس لمدة عشرين أسبوعاً يتعرف خلالها المرشح (المتدرب) على المهام الوظيفية والاختصاصات والصلاحيات الخاصة بالوظيفة المرشح لها، كما يسمح له بممارسة بعضها عملياً.

أما الجزء **الثانى** فيعرف بالجزء النظرى ويتم داخل المعاهد والمؤسسات التربوية المنظمة للبرنامج ويستغرق ثلاثة أسابيع يتم التركيز فيه على دراسة نظرية لمفهوم القيادة المدرسية وترسيخ لمفهوم الإدارة التربوية، مع توضيح أهم العمليات الإدارية والتعرف على النواحى القانونية والتشريعية المرتبطة باتخاذ القرار على المستوى المدرسى.

* - الثانيـــة: الحـــصول علـــى برنـــامج الكـــوادر الإداريـــة بالمـــدارس الثانوية(ESPEMEN)[99]: وهو عبارة عن برنامج تقوم بتنظيمه الولايـات ضـمن أولويات سياستها التعليمية، ويلتحق به حوالى ألف فرد ممن هم مرشحين لوظيفـة مدير مدرسة سنويا، وأصبح الآن هناك العديد من المراكز التعليمية المتخصصة فى التنمية المهنية على مستوى المقاطعات وكذا على مستوى البلديات، وهى تنظم مثل هذا البرنامج سواء لمن يرغب فى شغل هذه الوظيفة أو ممـن يـشغلونها بالفعـل ويرغبون فى تحسين مستوى أدائهم، وتستغرق هذه البرامج مدى زمنى طويل قـد يصل إلى عام كامل، وتقوم وزارة التعليم بتمويل هذه المراكز[100].

وقد تم اختيار بعض الجامعات لتنفيذ هذا البرنامج بعد تعديله ويلتحق به بعض المرشحين ويستغرق التدريب والدراسة بهذه الجامعات عامين يحصل فيها الخريج على شهادة الدبلوم المتخصصة فى الإدارة التعليمية(DESS) والتى تعادل درجة الماجستير.

وفى الفترة الأخيرة ومجاراة للتطورات العالمية فى مجال الإدارة المدرسية، أضافت العديد من المدارس فى فرنسا شروطاً إضافية زيادة على ما سبق مثل

ضرورة إلمام المرشح لهذه الوظيفة بمهارات استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة فى الإدارة المدرسية مثل سهولة التعامل مع الحواسب الآلية أو أجهزة الكمبيوتر كوسائل لتنظيم وتخطيط وتنفيذ السياسات التعليمية وإدخال البيانات فيها والحصول منها على المعلومات وتبادلها مع الجهات الأخرى فى الوزارة أو غيرها من المؤسسات، إضافة لذلك ضرورة إجادة المرشح لإحدى اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة الأم وهى الفرنسية.

٥) هولندا

يعتبر نظام التعليم الهولندى فريداً من نوعه حيث يجمع بين مركزية القوانين والتشريعات ولا مركزية الإدارة، مما يتيح قدراً من الحرية والتنوع في الموارد، وقد أدى ذلك إلى تميز المدارس الهولندية بالسلطة الذاتية تحت مسمى "الهيكل الحاكم للمدرسة"[١٠١]، حيث تتمتع كل مدرسة بسلطة ذاتية معترف بها قانونيا من قبل السلطات التعليمية المحلية فيقوم مجلس إدارة المدرسة باختيار المواد الدراسية وتعيين النظار والمعلمين وأعضاء الخدمات المعاونة[١٠٢].

وتعتبر جميع العمليات المدرسية خاضعة لسلطات الهيكل الحاكم للمدرسة، أما إدارة المدرسة فتخضع للإشراف المباشر للمدير والقرار النهائى يرجع إلى الهيكل الحاكم للمدرسة، وقد أعطى ذلك لمدير المدرسة حرية التصرف فى ميزانية المدرسة بعد الرجوع إلى الهيكل الحاكم للمدرسة، وهذه الحرية المتاحة للمديرين تساعد فى ابتكارهم وإبداعهم فى تنوع مصادر التمويل.

يتم **ترشيح واختيار مديرى المدارس الهولندية** بواسطة أمانة الهيكل الحاكم للمدرسة ويتم تعيينهم بالعقد أو الانتداب مع التجديد إذا ثبت نجاحهم، أما فى حالة فشلهم فيتم عزلهم من خلال الهيكل الحاكم للمدرسة، ويجب أن يؤهل مديرو المدارس الابتدائية والثانوية جيداً قبل شغل الوظيفة، ورغم ذلك فلا يوجد برنامج إلزامى للتأهيل ولكن أولوية الاختيار تكون للمرشحين الحاصلين على دراسات فى

مجال الإدارة المدرسية، ويجب أن يكون لديه خبرة مناسبة فى النواحى المرتبطة بعملية التدريس وكذلك فى النواحى الإدارية والمالية.

وتهتم وزارة التعليم والثقافة والعلوم بتقديم برامج تأهيلية للقيادات المدرسية بشكل طوعى وليس إلزامى كما إن هذه البرامج ليس لها متابعة أو تقويم ويتم تنفيذها داخل الولايات، ومنذ سنة 2001 كان هناك العديد من المبادرات من قبل وزارة التعليم لفرض شكل محدد منتظم من التأهيل والإعداد المهنى للقيادات المدرسية فسمحت لبعض النظار والمديرين بالاشتراك لمدة عامين يفرغوا تماماً من أعمالهم الوظيفية – فى إحدى البرامج بهدف وضع معايير للجودة والكفاءة المهنية المناسبة لوظيفة ناظر ومدير مدرسة.

وقد شاركت جامعة أمستردام مع أربع جامعات أخرى بهولندا فى تأسيس معهد لتأهيل مديرى ونظار المدارس حتى درجة الماجستير فى الإدارة المدرسية، وتتم الدراسة فى هذه الدرجة من بعد على مدى عامين دراسيين يكون لخريجى هذا البرنامج الأولوية عند الترشيح لوظيفة ناظر أو مدير مدرسة، وتدعم الولايات هذا البرنامج حيث تقوم بدفع نصف التكلفة الإجمالية للبرنامج والنصف الآخر يتم خصمها بعد التخرج كحافز للدارسين. ويلتحق بهذه البرامج المديرون الحاليون الراغبون فى تجديد الانتداب والاستمرار فى الوظيفة وكذلك المرشحون الجدد لهذه الوظيفة.

ومن ناحية ثانية تقدم هيئة الإدارة التربوية لمدارس هولندا (NSO)[٣] الموجودة بجامعة أمستردام العديد من الخدمات مثل الخبرات الدراسية، المعارف والمهارات، والدورات التدريبية التى تمكن الخريجين من إدارة المدارس والمؤسسات التعليمية أو المشاركة فى إدارتها، وتسهم هذه الهيئة فى مساعدة الخريجين وتدريبهم على كيفية وضع خطط لتحسين الأداء المدرسى، وكيفية إقامة علاقات جيدة مع المجتمع المحلى للمدرسة، ويتم العمل فى هذه الهيئة فى إطار

مجموعة من الكفاءات تسعى إلى وصول خريجيها إلى مستوى معين منها يناسب الوظيفة المرشح لها(١٠٤).

ومن جهة ثالثة قامت رابطة نظار هولندا بتأسيس أكاديمية قيادات مدارس هولندا (NSA)(١٠٥) بهدف تطوير المعايير المهنية والمبادرات البحثية فى مجال جودة المهنة، ويتم دعم وإدارة الأكاديمية من قبل جميع الهيئات المتخصصة فى تأهيل وتنمية القيادات المدرسية للتعليم الابتدائى. وتسعى هذه الأكاديمية إلى رفع كفاءة النظار والمديرين بما يمكنهم من العمل بفاعلية ويجعلهم أكثر حرفية وإنتاجية وعطاء للمدارس الابتدائية.

وبالنسبة للقيادات العاملة فى التعليم الثانوى فقد تم وضع إستراتيجية لإقامة مشروع آخر على غرار هذه الأكاديمية يسمى مشروع دمج التدريس فى إدارة المدارس الثانوية (IsIs)(١٠٦) وقد تم تأسيس هذا المشروع منذ سنة 2001 لخلق فرص تدريبية للمديرين بالتعليم الثانوى والعاملين الراغبين فى الالتحاق للعمل به من خارج المدارس الثانوية(١٠٧).

وبالرغم من التنوع السابق فى المبادرات والمحاولات التى تؤهل القيادات المدرسية للقيام بمهامها، فإن اللامركزية القوية فى نظام التعليم الهولندى تسمح بمزيد من المبادرات للعديد من الهيئات والجهات لتقديم برامج مشابهة ومتنوعة لتنمية القيادات التعليمية بما يناسب سوق العمل ومتطلباته وما يتسم به من تغيير مستمر وتنوع فى الخبرات والكفاءات ولذا فقد تنوعت البرامج والفرص المقدمة فى المحتوى والجودة والمدة، كما ظهرت أساليب حديثة فى التأهيل مثل التدريب من خلال تقييم الأقران حيث يسمح للمرشحين للوظيفة بالتدريب عليها ويقوم زملاؤهم الأقدم منهم بمتابعة أدائهم وتقويمه، كما تم استخدام أسلوب القيادة التكاملية التى تسمح لمجموعة من المديرين بالمشاركة معاً فى وضع خطط لتحسين مستوى مدارسهم فيكمل كل منهم الآخر.

٦) **استراليا** (١٠٨)

بدأ ظهور مصطلح المدارس المدارة ذاتياً فى **استراليا** مع حركة الإصلاح التعليمى منذ نهاية الثمانينات وإزدهر خلال التسعينات، حيث أصبح للمدارس المزيد من درجات الاستقلالية والحرية فى الإدارة وذلك لنجاح مشروع **مدارس المستقبل** الذى تم تنفيذه فى المدارس الاسترالية بغرض تحسين المخرجات التعليمية.

وقبل 1992 كان اختيار وتعيين المعلمين يتم بشكل مركزى ولم يكن للمديرين أى تدخل فى ذلك كما لم يكن لهم أى سيطرة على الميزانيات والرواتب، ومنذ 1992 أعطى الحق لمدير المدرسة في تشكيل فريق العمل الخاص بمدرسته، كما فرض عليه وضع خطط لتطوير أداء هذا الفريق، كما أنه أصبح المسئول عن تحسين الأداء المدرسي بوجه عام، واعتبارا من 1997 أعطيت لجميع المدارس الاسترالية كافة الاستقلالية ومنح المديرين العديد من الصلاحيات التي من شأنها اختيار وتعيين جميع أفراد فريق العمل المدرسي وتطوير أدائه، اعتقاداً من الحكومة الاسترالية أن مدير المدرسة يجب أن يكون لديه الحق في اختيار أفضل العناصر للعمل معه.

وحاليا أصبح لجميع مديري المدارس الاسترالية القدرة على:

- وضع خطة لاختيار المعلمين وباقي العاملين بالمدرسة بكافة التخصصات وفقا لشروط منح الترخيص.
- تحديد الأعداد اللازمة لشغل الوظائف الخالية داخل المدرسة وأخذ الموافقة عليها من قسم التعليم التابع للولاية.
- التحكم الإداري في عمليات تجديد العقود وتغيير المعلمين والرفد دون الرجوع لقسم التعليم بالولاية.

- تنفيذ نظام إداري جيد لأداء المعلمين يتضمن متابعة دورية وتقارير سنوية ووضع أهداف جديدة للعام الدراسي التالي.

- تقديم كافة أنواع الدعم اللازم لنمو المعلمين مهنيا مع توفير المناخ اللازم للمدارس كمنظمات تعلم.

- التحكم في ميزانية المدرسة وإدارتها ماليا.

ونظرا لهذه الأدوار الجديدة لمديري المدارس أصبحت الحكومة الاسترالية مهتمة بتأهيلهم وإعدادهم ليصبحوا قادة على مستوى المجتمع المدرسي، ومن أهم البرامج التي تهدف تحقيق ذلك برنامج إدراك ماهية القيادة والتنمية(LRDP)[١٠٩] والذي يعد شرطا لمنح مدير المدرسة الاعتماد والترخيص بمزاولة المهنة ويتم تقدير الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخلي الكفايات وتقويم الأداء، حيث يطلب من كل مدير تقديم خطة سنوية يحدد فيها خطة تطويره مهنيا، ورؤية المدرسة كمجتمع تعلم، وأفكاره ومقترحاته لتطوير الأداء المدرسي في إطار التنمية المهنية المستقبلي(SFPDF)[١١٠] الخاصة بتأهيل القيادات التعليمية قبل مزاولة المهنة وذلك على مرحلتين[١١١]:

- الإعداد: عبارة عن دراسات نظرية تستغرق خمسة أيام يدرس فيها المتدرب بعض المعارف والنظريات في عدة موضوعات رئيسة: إدارة الموارد البشرية، إدارة الميزانيات وعمل الموازنات المالية، خصائص البيئة المدرسية وأهم جوانبها، أساليب تطوير المناهج، برامج تنمية القيادات الشابة.

- التطبيق: حيث يتاح للمتدرب فرص لممارسة وتطبيق كل هذه الجوانب عمليا داخل بعض المدارس لمدة ثمانية شهور، ويتم ذلك تحت إشراف بعض الجامعات.

من أمثلة هذه البرامج برنامج تكوين مدارس المستقبل القيادة والإدارة للمدراء عام 1997 تحت إشراف جامعة Melbourne وقد اجتازه أكثر من 80% من مديري المدارس الاسترالية.

وهناك برامج أخرى لإعداد وتأهيل القيادات تقوم بتنفيذها هيئة Hay Group على مدى ستة أشهر يتم فيها تبصيرهم بمفهوم القيادة وأساليبها المتنوعة وأهم جوانبها الإدارية في مجال التعليم.

وهناك برنامج تنمية فريق القيادة(LTDP)[١١٢] تصممه إدارات التعليم المحلية منذ عام 2000 بهدف جذب القيادات الشابة من المدارس وإعدادها لتكون قادة المستقبل، ويشترك به حوالي ألف معلم من مائتي مدرسة سنويا لمدة أحد عشر شهرا، ويتم من خلاله اختيار العديد من قادة المستقبل لتولي منصب مدير مدرسة.

وتقوم الحكومة الاسترالية بالتعاون مع جامعة Melbourne والروابط التعليمية الخاصة بالتعليم الابتدائي والثانوي ومراكز مدراء أستراليا بمنح الاعتماد والترخيص بمزاولة مهنة مدير مدرسة للمرشحين لهذه الوظيفة، كما تساهم في إعداد البرامج حيث ترسل النصائح للمراكز من خلال أقسام وإدارات التعليم المحلية بأهم الجوانب المراد التدريب عليها ثم تقوم المراكز بتنظيم العديد من البرامج لتلبية هذه المتطلبات وتتعاون الجامعات في التنفيذ وتشترك جميع الجهات في منح الشهادات والتراخيص بالاعتماد والمزاولة لمن يقع عليهم الاختيار.

٧) فنلندا[١١٣]

يتم تأهيل وإعداد القيادات التعليمية فى فنلندا عادة بشكل مركزى أما التنمية المهنية المستمرة لهم فيتم تنفيذها من قبل السلطات المحلية الممثلة فـــى المجـــالس البلدية والقروية، حيث تقوم السلطة المركزية الممثلة فـــى وزارة التعلـــيم برســـم الخطوط العريضة وتحديد المجالات التربوية ومدتها الزمنية أما المحتـــوى فيقـــوم

بتحديده كل معهد على حدة عندما يقوم الموظف بممارسة عمله فى المهنة فيحـــدد احتياجاته التدريبية بنفسه.

ويتم شغل وظيفة مدير مدرسة (ابتدائى / ثانوى) عن طريق الإعلان عن مسابقة تحدد فيها الشروط ومن أهمها الحصول على دبلومة الإدارة المدرسية والتربوية كشرط للوصول لمستوى الكفاءة لهذه الوظيفة ويتم الحصول على هذه الدبلومة من جهات متعددة منها بعض الجامعات والمراكز التربوية والمعاهد التعليمية، كما تقدم البلديات برامج تدريبية تؤهل للحصول على هذه الدرجة العلمية وتتحمل تكلفتها بالكامل ومن أمثلة هذه البرامج:

- برنامج JOVA الذى تقدمه ولاية هيلسنكي لمدة عامين ينتظم خلالها المتدرب أثناء عمله ويدرس خلالها مقررات حول نظام الإدارة الحكومى ونظام التعليم بالمحليات وكيفية إدارته فى البلديات، ومقررات حول كيفية اختيار وتعيين الموظفين، ويدرس أيضاً فن القيادة والإدارة المدرسية، كما يتضمن البرنامج مقررات عن الشئون المالية والإدارية وجزء خاص بالاقتصاديات، فضلاً عن تكنولوجيا المعلومات وكيفية توظيفها فى العملية الإدارية، ويتم تنفيذ هذا البرنامج نظرياً ثم يتبعه تطبيق عملى حيث يسمح للمتدرب بالممارسة العملية، وهو خاص بالمرشحين لوظيفة ناظر أو مدير مدرسة.
- برنامج APUVA وهو خاص بالمرشحين لوظيفة مدير منطقة أو رئيس قسم تعليمى بالبلدية، ويدرس فيه نفس المقررات السابقة مع التركيز على فنون القيادة والإدارة الإستراتيجية وأساليب المتابعة وتقويم الأداء، وأسس صنع القرار بشكل لامركزى.

وهذه البرامج ليست شرطاً لتولى المنصب ولكنها تؤهل للحصول على درجة الكفاءة المطلوبة، وقد تم تطويرها من قبل إدارة التعليم التابعة للبلديات حيث أصبحت تدرس على مرحلتين **الأولى** نظرية تتم داخل المراكز التعليمية والجامعات

والمعاهد التربوية وقد أضيف إليها مقررات حول كيفية تنمية العلاقات بين المدارس والمجتمع المحلى وأساليب إقامة شراكات فاعلة مع المجتمع المحلى والقطاع الخاص وسبل تنوع مصادر التمويل، كذلك أضيف إليها كيفية تطوير المناهج بما يساير البيئة المحلية، فضلاً عن مقررات حول أساليب وضع خطط التحسين المدرسى، أما المرحلة **الثانية** فهى عملية يتم فيها إتاحة الفرص للمرشحين بممارسة ما يعلموه نظرياً بتطبيقه عملياً داخل المدرسة ويتم متابعتهم وتقويمهم من قبل زملائهم الأقدم الموجودين بالمدارس وتحت إشراف البلديات.

ويعتبر مدير المدرسة موظف تابع للبلديات وتخول إليه بعض الصلاحيات حتى يتسنى له ممارسة عمله، وعادة يتم الثقة به من خلال سيرته الذاتية التى يرفقها مع طلب شغل الوظيفة عند تقديمها للبلديات التى تحدد موافقتها أو رفضها.

٨) جزر الباسفيك(١١٤)

تقع العديد من الجزر فى المحيط الهادى أشـــهرها Hawaii- Palau- Chunk وتهتم هذه الجزر بتنمية القيادات التعليمية من مديرين ووكلاء للمدارس قبل شغلهم الوظيفة.

بالنسبة لكل من جزيرتى Palau , Chunk ليس لـــديهما أى بـــرامج تمـــنح شهادات فى مجالى الإدارة أو القيادة المدرسية، حيث إن أغلب المديرين حاصـــلين على درجات جامعية بل وبعضهم حاصل على درجة الماجستير ، ويـــتم بـــرامج التنمية المهنية أثناء الخدمة في هذه الجزر بإرسال بعض مديرى المـــدارس فـــى ورش عمل وسمينارات ومؤتمرات إذا ما توفرت ميزانية لدى المدارس أو إذا تـــم ترشيحهم من قبل رؤسائهم لذلك، وفى حالة وجود وظيفة خاليـــة لمـــدير إحـــدى المدارس فإن مكتب هيئة المعلمين على المستوى المركزى يقوم بمراجعة ســـجلات المعلمين المثاليين المشهود لهم بالخبرة والتميز، ويتم الاختيـــار بواســـطة الإدارة

المحلية للتعليم الذى يضم تشكيله عادة بعض أولياء الأمور وأفراد مـــن المجتمـــع المحلى.

أما بالنسبة لجزيرة هاواى فإن هناك بعض الجهات المسئولة عـــن تأهيـــل القيادات المدرسية حيث تقوم أكاديمية القيادات المدرسية بهاواى ومركز الباســـيفيك للتعليم والتعلم PREL(١١٥) بالتنسيق مع عدة جهات أخرى بتنظيم بـــرامج تـــدريب القيادات المدرسية ويلتحق بها العديد من المديرين لمدة من ثلاث أسابيع إلى ثـــلاث شهور، ومن أهم الأساليب المتبعة الملازمة Shadowing حيث يلازم المتدرب أحد المديرين المتميزين أثناء قيامه بعمله داخل إحدى المدارس ليكتسب الخبرة المباشرة ويقوم بمناقشته إذا لزم الأمر أثناء أدائه لوظيفته ومهامه اليومية، ويقوم المـــديرون القدامى بتقييم أداء المتدربين، ولا يوجد متابعة بعد انتهاء الملازمة.

وتحرص جزيرة هاواى على تأهيل المديرين جيداً قبل شغل الوظيفة وتشترط حصول المتقدم على شهادة فرقة القيادة (Cohort Leadership) وللحصول على ذلك يمر المرشح لهذه الوظيفة بعدة مراحل:

- اجتياز اختبار شهادة ميللر(الشفوى والتحريرى) لمعرفة السمات الشخصية للمرشحين.
- اجتياز برنامج تدريبى صيفى صارم شفوى وتحريرى وينتهى بإجراء بحث من بحوث الفعل Action research.
- قضاء عام دراسى كامل داخل إحدى المدارس مع ملازمة أحد المديرين القدامى المتمرسين كمشرف.
- دراسة بعض المقررات النظرية فى الجامعة التى توضح بعض المفاهيم حول الإدارة المدرسية والقيادة.

وبحصول المتدرب على الشهادة المشار لهاCohort Leadership يصبح صالحاً للترشيح لوظيفة مدير مدرسة ضمن الشروط الأساسية التى تحددها الإدارة المحلية للتعليم، التي تطالبه بكتابة خطة لتحسين الأداء المدرسى، وإذا ما تم تنفيذ الخطة أصبحت عملية التنمية المهنية لمديرى المدارس عملية شخصية ذاتية بالنسبة لهم أى أنهم أصبحوا مسئولين عن تنمية أنفسهم وتطوير أدائهم الشخصى، وعملية التنمية الذاتية هذه تكون فى صور مختلفة بالمقابلات والاجتماعات وورش العمل فضلاً عن حضور بعض المؤتمرات الموسمية المتخصصة فى التعليم والإدارة، وعادة يتم عقدها والالتحاق بها تبعاً لتوافر الوقت والميزانية المدرسية، هذا وتتيح الإدارة المحلية للتعليم بعض الفرص لهؤلاء المديرين للالتحاق ببعض البرامج التدريبية دون إلزام لهم.

ومعظم برامج تدريب القيادات المدرسية فى جزر الباسفيك تعتمـد علـى مدخل التعليم من خلال حل المشكلات الذى يركز على تنمية مهارات المرشـحين (المتدربين) فى مجال حل المشكلات من خلال:

- تبصيرهم بأهم المشكلات المتوقع أن تواجههم أثناء العمل مستقبلاً.
- إمدادهم ببعض المعلومات عن النتائج المترتبة على هذه المشكلات.
- تنمية مهارات جمع المعلومات والبيانات بدقة حول المشكلات.
- تنمية مهارات استخدام أسلوب حل المشكلات بخطواته المختلفة.
- تنمية مهارات تطبيق وتنفيذ الحلول المقترحة عملياً.
- تطوير قدرات التعلم الذاتى لديهم.

الخلاصة

يتضح من هذا الفصل أهمية مفهوم القيادة التربوية الذي يعد أشمل من المفهوم الضيق للإدارة التعليمية، كما تتضح أهمية القيادات التعليمية في تطبيق لامركزية التعليم التي أصبحت ضرورة فرضتها العديد من المتغيرات العالمية والمحلية، وقد أخذت العديد من الدول في تطبيقها منذ نهاية الثمانينات وزادت وانتشرت في العالم بهدف تحسين النظم التعليمية بكافة أنواعها، وقد أكدت العديد من الدراسات المحلية والعالمية على أهمية تنمية القيادات التعليمية لمواجهة متطلبات الأدوار الجديدة وأبرزت هذه الدراسات الدور المهم لهذه القيادات في تحقيق جودة التعليم.

كما أشار هذا الفصل إلى أهمية الاهتمام بالقيادات الشابة منذ بداية اكتشافها برعايتها وتنمية موهبة القيادة لديها، والعمل على جذبها لأنها قادة المستقبل، وركز هذا الفصل على أهم أبعاد القيادة التربوية وضرورة مراعاتها عند بناء وتخطيط برامج التنمية المهنية للقيادات، وأشار الفصل لأهم الأسس الواجب توافرها فيمن يشغلون وظائف قيادية وإدارية، كما أعطى أمثلة لهذه الشروط التي تتبعها بعض الدول عند اختيار القيادات التعليمية بها.

ويمكن استخلاص بعض الدروس المستفادة من هذا الفصل كما يلي:

- يجب تبني مفهوم القيادة بدلا من الإدارة والاهتمام باكتشاف وتنمية القيادات الشابة في وقت مبكر.
- الإعداد السابق للتعيين أمر مهم جدا وتهتم به الكثير من الدول سواء كشرط للتعيين أو كعملية تمهيدية تؤهل لشغل وظيفة.
- تتضمن برامج تنمية القيادات التعليمية موضوعات تركز على أبعاد القيادة الثلاث وتشمل جميع العمليات الإدارية والمهارات التي يجب توافرها في مدير

المدرسة فتعطيه فكرة عامة حول جميع المهام التي سيقوم بأدائها وتنمي المهارات اللازمة لاتخاذ القرار، وهذا من شأنه تأهيله وإعداده لاتخاذ القرار وكيفية صناعته مما يسهل من تطبيق لا مركزية التعليم بمستوياتها المختلفة.

- يركز محتوى البرامج على الجوانب المالية وكيفية إدارتها وتبرز النواحي المهنية الخاصة ببيئة العمل من متابعة المعلمين وكيفية قيادتهم، ومتابعة نواتج التعلم بالنسبة للطلاب، وطرق إقامة علاقات وشراكات فاعلة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وهذه الموضوعات من شأنها تدعم اللامركزية وتطبيقها بشكل مصغر حيث تخول لمدير المدرسة العديد من السلطات ويقوم بتنفيذها بعد إعداد وتأهيل مسبق.

- لا تعتمد شروط اختيار المديرين والقيادات التعليمية على عنصر الأقدمية بقدر ما تعتمد على الكفاءة والتأهيل المطلوب، ومن ثم فهناك ثقة فيمن يتم اختيارهم والشخص الذي يقع عليه الاختيار يكون محل ثقة ومؤتمن على العملية التعليمية، ولذا فلا مانع من منحه العديد من السلطات والمسئوليات حيث إن الاختيار في بداية الأمر مبني على أسس سليمة.

- قد يكون الفرد المرشح من خارج المهنة تماما ولكنه يخضع لبرامج إعداد ويحصل على شهادات وبرامج تأهيلية ودراسية لشغل هذه الوظيفة، وهنا يسمح له بالتقدم شأنه شأن من يعمل في النظام التعليمي وقد تعطى له الأولوية في حالة ثبوت الكفاءة مما يزيد من فرص اختيار من هو أكفاء إداريا وقياديا.

- يتم تأهيل القيادات التعليمية بشكل لامركزي حيث يتم في بعض الدول من خلال المدارس، وفي دول أخرى يكون ذلك مسئولية السلطات المحلية للتعليم، وتساعد الوزارة في رسم الخطوط العريضة لشروط العمل بالوظيفة ولكن تصميم وتنفيذ البرامج يتم بشكل محلي.

- تشترك العديد من الجهات والمؤسسات التربوية في عملية اختيار القيادات التعليمية وفي رسم وتنفيذ برامج تنميتها، بل وقد تساهم في تمويل البرامج جزئيا أو كليا، مما يؤكد أهمية المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية.

- تمول معظم البرامج من قبل السلطات المحلية للتعليم، وتساهم وزارة التعليم في تحمل بعضها، وقد تشارك بعض الجامعات في تقديم برامج دراسية كمنح لتأهيل بعض القيادات.

- بالنسبة لطريقة اختيار القيادات التعليمية يتم بطرائق متنوعة إما بالانتخاب أو التعيين أو التعاقد وعادة يتم لمدة محددة وقد يجدد أو ينهى.

- بالنسبة لفترة التدريب تنقسم عادة إلى مرحلتين واحدة نظرية وعادة تكون قصيرة من أسبوع لشهر، والثانية عملية حيث يطبق المتدرب ما درسه بشكل عملي إجرائي داخل إحدى المدارس ويقوم بمتابعته عادة المديرون القدامى وهذه المرحلة طويلة نسبيا من شهر إلى عامين.

- لمدير المدرسة دور كبير في تنمية العاملين لديه مهنيا وفي تحقيق متطلبات المدارس كمنظمات تعلم، حيث يلعب دوراً مهماً في تحقيق التنمية المهنية بشكل لامركزي.

هذا وسيتم خلال الفصل التالي محاولة وضع تصور مقترح لتوضيح أهم متطلبات التنمية المهنية للقيادات التعليمية اللازمة لتحقيق اللامركزية في مصر في ضوء ما أسفر عنه كل من:

- الفصل الثالث الذي تناول واقع تنمية القيادات التعليمية في مصر.
- الفصل الرابع الذي عرض أهم هذه المتطلبات كما اتبعتها بعض الدول.

ثالثًا: متطلبات تحقيق اللامركزية في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية في مصر

مقدمة:

يأتي هذا التصور المقترح لتحقيق اللامركزية في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية في مصر مستندًا إلى الإطار النظري للدراسة الحالية، إضافة إلى الرؤية التحليلية لواقع التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية في مصر في ضوء اللامركزية، ونتائج دراسة لبعض الخبرات والتجارب الدولية لتحقيق اللامركزية في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية، لتسهم جميعها في نسج خيوط التصور المقترح للدراسة الحالية الذي يأتي مشتملاً على المحاور التالية:

- أهداف التصور المقترح.
- تحديد بعض الأسس والمنطلقات التي تحكم التصور المقترح.
- توضيح بعض المتطلبات التي من شأنها توفير البيئة المساعدة لنجاح تنفيذ الإجراءات التي يطرحها التصور المقترح.
- وضع تصور مقترح لمحتوى برنامج تدريبي للقيادات التعليمية في مصر لتحقيق اللامركزية.
- طرح بعض التوصيات العامة التي من شأنها أن تزيد من فاعلية برامج التنمية المهنية.

أ- أهداف التصور المقترح

١- العمل على ضمان تقديم برامج تنمية مهنية ذات جودة عالية.

٢- العمل على تضمين برامج التنمية المهنية المقدمة للعاملين بالتربية والتعليم لجميع المهارات الإدارية والفنية التي تخدم أغراض تحقيق اللامركزية في مجال التربية والتعليم.

٣- الحرص على تحقيق برامج التنمية المهنية لأهدافها في رفع الكفاءة المهنية للمعلم وجميع القيادات التعليمية والتربوية في ضوء اللامركزية.

٤- العمل على إعطاء القيادات التعليمية والتربوية الصلاحيات المناسبة لقيادة العمل التربوي في ضوء اللامركزية.

٥- أن يكون التصور من السعة والمرونة بحيث يستوعب كافة المتغيرات الآنية والمستقبلية.

٦- أن يكون التصور شاملاً ليضم كافة الهيئات والمنظمات التي تقدم برامج التنمية المهنية للمعلم وجميع القيادات التعليمية والتربوية بحيث تقوده الأكاديمية المهنية للمعلمين المنشأة حديثًا بقرار السيد رئيس الجمهورية على أن تقوم بذلك ضمن خطواتها المأمول تنفيذها غداة إعلان تشكيلها.

ب- الأسس والمنطلقات التي تحكم التصور المقترح

١- التنمية المهنية نشاط رئيس مستمر ومتجدد، بمعنى أن التنمية المهنية ليست أمرًا كماليًا تلجأ إليه إدارة المؤسسة عند الحاجة فقط، وإنما هـي حلقـة حيوية في سلسلة من الحلقات تبدأ بتحديد مواصـفات الوظيفـة وتعيـين متطلبات شغلها، ثم تتجه إلى اختيار الفرد الذي سيشغل هـذه الوظيفـة، وعملية الإعداد والتهيئة للعمل.

٢- التنمية المهنية أداة لتعديل السلوك الـوظيفي وإكـساب الفـرد المهـارات والقدرات التي يحتاجها تحسين أدائه في وظيفتـه الحاليـة، أو لإعـداده

وتهيئته إلى وظيفة أعلى، وبالتالي فإنها سوف تحسن من جـودة العمليـة التعليمية.

٣- التنمية المهنية نظام متكامل، ويقصد بها تأكيد صفة التكامل والترابط فـي العمل التدريبي. والمقصود أن يكون التكامل في نظام التنميـة المهنيـة، وأنشطة التنمية المهنية، والتكامل أيضًا في نتائج برامج التنمية المهنية.

٤- التنمية المهنية عملية إدارية وفنية وعلمية، وهذا يتطلب وضوح الأهـداف وتناسقها، ووضوح السياسات وتوافر الموارد المالية والبـشرية، وكـذلك الرقابة والتوجيه المستمرين وتوافر خبرات وتخصصات محددة في تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم برامج التنمية المهنية وتنفيذها ومتابعتهـا وتقييمها.

٥- للتنمية المهنية مقومات إدارية وتنظيمية أساسية، مثل وجود خطـة عمـل واضحة وتوفر الإمكانات والمعدات الفنية المطلوبة، وكذلك توفر القيادات الواعية، وتوفر الدقة والوضوح في تحديد مواصفات الوظـائف، وتـوفر الدقة والموضوعية في اختيار الأفراد للعمل في برامج التنميـة المهنيـة، وتوفر نظاماً مستمراً لقياس أداء العاملين وتقييم كفاءتهم، وتـوفر نظامـاً واضحاً للحوافز المادية والمعنوية.

٦- أن التطور والتغيير سمتان غالبتان تطبعان جميع المجالات الإنسانية، ومنها التربية والتعليم، وبالتالي فالتنمية المهنية هي السبيل لتأهيل المعلمين وجميع العاملين بحقل التربية والتعليم لمسايرة هذا التطور وذلك التغيير.

٧- المرونة، وهي كمبدأ لا تقتصر على مجرد نوعية برامج التنمية المهنية بل المرونة في التوقيتات والموضوعات والمقررات المقدمة.

٨- التقويم، إذ لابد من التقويم المستمر لبرامج التنمية المهنية المقدمة للمعلم وجميع القيادات التربوية باستمرار للوقوف على نقاط الضعف والقوة في هذه البرامج.

٩- الاعتمادية، وتعني مدى مناسبة برامج التنمية المهنية المقدمة، والشهادات التي تمنحها للأغراض المطلوبة منها مقارنة بغيرها، ومن زاوية أخرى فهي تعني الاعتراف بهذه البرامج وآلياتها، وقابلية محتواها للتطبيق في مؤسسات أخرى.

١٠- المشاركة، إذ إن مشاركة جميع الأطراف المعنية في تحديد احتياجات برامج التنمية المهنية المقدمة للعاملين في التربية والتعليم من معلمين وإداريين وقيادات تعليمية تزيد من الثقة بالنفس لدى الكافة، كما تزيد من تحمل المسؤولية، الأمر الذي يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من تلك البرامج.

١١- ضرورة توفير قاعدة معلومات جيدة عن برامج التنمية المهنية وأعداد المتدربين بها، ونوعية المدربين ومؤهلاتهم، ومحتوى البرامج، ...الخ.

١٢- ضرورة توافر قواعد ومعايير دقيقة ومحددة في عمليات الاختيار والترقي بما يضمن اختيار المرشح الأفضل لشغل الوظيفة.

١٣- اللامركزية، إذ إن تطبيق اللامركزية الإدارية يعمل على التقليل من الإجراءات الروتينية، وزيادة سرعة الإنجاز، وترشيد الوقت والجهد.

١٤- الوعي بأن نقل السلطة إلى مستوى المدرسة، واستقلالها في صنع القرار يؤدي إلى كفاءة أكثر في تحديد واستخدام الموارد، بالإضافة إلى فعالية أكثر في تعليم الطلاب وإقبالهم على المدرسة.

١٥- العمل على تقديم حوافز الإثابة للمتميزين، وتشجيع أصحاب المبادرات والإنجازات، بما يعود على النظام التعليمي ككل في تحسين أدائه، وتحسين مخرجاته.

جـ- متطلبات نجاح التصور:

١- ضرورة اعتراف المجتمع بالتنمية المهنية وأهميتها.

٢- ضرورة سن التشريعات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مجال التربية والتعليم.

٣- من المناسب أن يكون الحصول على برامج التنمية المهنية مدخلاً لتحسين الوضع الوظيفي للمتدرب.

٤- ضرورة توحيد الجهود التدريبية المقدمة للمعلم وجميع القيادات التعليمية والتربوية من كافة الجهات، حتى يتم الارتفاع بمستوى وجودة الجهود التدريبية المقدمة لهم، وهو الأمر الذي نتمنى حدوثه بعد صدور القرار الجمهوري بإنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين.

٥- دعم ميزانية التنمية المهنية لتحقيق أكبر قدر ممكن من النمو المهني لجميع العاملين بالتربية والتعليم على مختلف تخصصاتهم وطبيعة أعمالهم.

٦- العمل على تطوير الكفاءات البشرية المشاركة في برامج التنمية المهنية من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات، والاتجاه بها نحو المنحى التدريبي الذي يعتمد على رفع نسبة المهارات العملية والممارسات التطبيقية.

٧- تعزيز التوجه للتدريب عن بعد من خلال شبكة الإنترنت والفيديو كونفرانس وغيرها.

٨- ضرورة أن تعمل الكليات على تطوير مراكز المصادر التدريبية لديها لكي تلبي حاجات ومتطلبات برامج التنمية المهنية من تقنيات ووسائل تدريبية مختلفة.

د- وضع تصور مقترح لمحتوى برنامج تنمية مهنية وتقنية للقيادات التعليمية في مصر لتحقيق اللامركزية

يجب التأكيد على أن هناك العديد من المتطلبات الأساسية التي يلزم توافرها لتطبيق لامركزية التعليم في مجال التنمية المهنية والتقنية للقيادات التعليمية والتربوية لعل من أبرزها: الاهتمام بتبني القيادات الشابة ومحاولة جذبها وتنميتها باعتبارها القيادات المستقبلية، وهذا بدوره يتطلب تحويل المدارس لمنظمات تعلم مهنية تكتشف هذه المواهب وترعاها مهنيًا، وهذا لن يتم بفاعلية إلا بوجود قيادة واعية بأهمية ذلك ومن ثم كان وجود شروط ومعايير من الأمور الضرورية لاختيار القيادات التعليمية، كما يلزم تعزيز دور السلطات المحلية للتعليم من أجل تنمية مهنية فاعلة للقيادات التعليمية قادرة على اتخاذ قراراتها لا مركزيًا، وهو ما تم توضيحه بالتفصيل في الفصل الرابع من هذا البحث.

ومن أجل الوصول إلى هذه المتطلبات وتلك الغايات فإن البحث الحالي يعمل على تضمين تلك المتطلبات في محتوى برنامج التنمية المهنية والتقنية الذي يضعه البحث وفي تصوره أنه يحقق المرجو والمأمول للقيادات التعليمية والتربوية، مع مراعاة أن المعلم هو أول طريق القيادة، أو بمعنى آخر هو مشروع قائد يجب تنمية تلك المهارات والمتطلبات فيه منذ بداية عمله.

يتضمن برنامج التنمية المهنية والتقنية المقترح أربع مراحل تتم على مدار عام كامل حيث تستغرق كل مرحلة ثلاثة شهور تأتي كما يلي:

١. المرحلة الأولى: مقررات نظرية تتم داخل المراكز التعليمية والتدريبية والجامعات والمعاهد التربوية.

٢. المرحلة الثانية: زيارات ميدانية تتم داخل المدارس كتطبيق عملي لما تم تعلمه في المرحلة الأولى.

٣. المرحلة الثالثة: تدريب تكنولوجي لإجادة التعامل مع الأساليب والأدوات التكنولوجية الحديثة وبما يساعد على استخدامها داخل الفصل لرفع مستوى التحصيل لدى الطلاب.

٤. المرحلة الرابعة: تقرير عن إحدى المشكلات التعليمية أو المدرسي وكيفية حلها من وجهة نظره من خلال عدة بدائل يحدد مزايا وعيوب كل منها.

ويوضح الجدول التالي المقررات النظرية المقترحة لبرنامج التنمية المهنية والتقنية.

جدول رقم (١٥) يوضح المقررات النظرية المقترحة

م	المقرر	م	المقرر
١	التنمية المهنية وأسسها وكيفيتها	٢	التخطيط الاستراتيجي
٣	تغيير ثقافة المدرسة	٤	التخطيط التنفيذي
٥	تخطيط الموارد المالية وعمل الموازنات المالية	٦	العمل مع مجالس الأمناء
٧	مفهوم المدارس كمنظمات تعلم	٨	الشئون المالية والإدارية
٩	إدارة الأزمات	١٠	أساليب وضع خطط التحسين المدرسي
١١	بناء الشراكات مع المجتمع المحلي	١٢	مهارات استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة
١٣	إدارة الوقت	١٤	كيفية استثمار تكنولوجيا الاتصالات

م	المقرر	م	المقرر
			والمعلومات في تحسين جودة المدرسة
١٥	شروط ومتطلبات تعيين العاملين بالمدرسة	١٦	تكنولوجيا المعلومات وكيفية توظيفها في العملية الإدارية
١٧	أنـــواع ملفـــات الأداء للطـــلاب والعـــاملين وملفـــات الإنجـــاز الشخصية	١٨	بناء فرق العمل وقيادتها
١٩	أسس المساءلة ومحاسبة العاملين	٢٠	خصائص البيئة المدرسية
٢١	كيفية إدارة وقيادة الفصل	٢٢	كيفية تطوير المناهج بما يـــساير البيئـــة المحلية
٢٣	استراتيجيات التعليم	٢٤	برامج تنمية القيادات الشابة
٢٥	إدارة التغيير	٢٦	نظام التعليم بالمحليات وكيفية إدارته في المحافظات
٢٧	إدارة المـــوارد البـــشرية: هيئـــة العـــاملين- الهيئـــة التدريـــسية- وكيفية اختيار وتعيين الموظفين.	٢٨	فن القيادة والإدارة المدرسية
٢٩	العلاقات الشخصية	٣٠	الإدارة الإستراتيجية للمؤسسات التعليمية
٣١	الأنظمة الإدارية	٣٢	أساليب المتابعة وتقويم الأداء
٣٣	صنع واتخـــاذ القـــرارات علـــى المستوى المركزي واللامركزي	٣٤	مهارات الاتصال
٣٥	أسلوب حل المشكلات	٣٦	سبل تنوع مصادر التمويل

أما المرحلة الثانية فهي عبارة عن زيارات للمدارس لمدة ثلاثة أشهر بواقع يومين ونصف كتطبيق عملي للمقررات النظرية السابقة مع وجود متابعة ورقابة يقوم بها نخبة من الخبراء من المديرين القدامى وأساتذة الجامعات والمراكز البحثية وتحت إشراف المحليات لتحقيق اللامركزية. ويقوم المتدرب في نهاية هذه المرحلة بكتابة تقرير عن هذه الزيارات وإلى حد قد أفادته.

والمرحلة الثالثة عبارة عن تدريب في مجال التكنولوجيا يحقق للمتدرب سهولة التعامل مع الحواسب الآلية أو أجهزة الكمبيوتر كوسائل لتنظيم وتخطيط وتنفيذ السياسات التعليمية، وإدخال البيانات فيها، والحصول منها على المعلومات، وتبادلها مع الجهات الأخرى في الوزارة أو غيرها من المؤسسات، مع تدريب إلكتروني يتواصل فيه المتدربون مع الخبراء عبر موقع خاص بهم على الإنترنت تقوم وزارة التربية والتعليم بتصميمه لهم بهدف تزويدهم بالخبرات والمعلومات اللازمة لحل المشكلات التي يواجهونها (ويمكن الاستفادة من موقع الأكاديمية المهنية للمعلمين على الإنترنت وكذلك موقع الخدمات التربوية التابع للحكومة الإلكترونية بالوزارة للقيام بهذا الدور).

أما المرحلة الرابعة ففيها يتم إعطاء جزء نظري حول كيفية إعداد البحوث الإجرائية الفردية والجماعية، ثم يكلف كل متدرب بكتابة تقرير حول البرنامج الذي تلقاه مع قيامه ببحث إجرائي يركز فيه على إحدى المشكلات القائمة ويضع لها عدة بدائل من وجهة نظره موضحًا بها مميزات وعيوب كل بديل وآليات تنفيذه.

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج وأخذ التغذية الراجعة المناسبة سواء من المتدربين أو من القائمين عليه، والإفادة منها في تحسين البرنامج، فإنه من المتوقع أن يكون هناك برامج تنشيطية لتجديد المعارف والمهارات ومواكبة المستجدات، مع نظرة ذاتية من أجل التطوير، ويقترح أن تتم كل ثلاث سنوات.

هـ- توصيات عامة:

(١) فيما يتعلق بالمدربين:

- ضرورة توفير مدربين متخصصين عن طريق التعاقد مع الجهات القائمة بعمليات التنمية المهنية.
- صقل خبرات أعضاء هيئات التدريس بالجامعات والمراكز البحثية القائمين بعمليات التنمية المهنية من خلال دورات تدريبية في مجال مهارات التدريب وأساليبه سواء بالداخل أو الخارج.
- ربط ترقية الأساتذة وتقييمهم بالمشاركة في برامج التنمية المهنية.
- إعطاء بعض الحوافز لضمان الجدية وبعث الرغبة في العمل بهذه الدورات لأعضاء هيئة التدريس.
- إعداد حقائب تدريبية لمساعدة المدربين، ولضمان الفاعلية والمشاركة بين المتدربين.
- إشراك المتميزين من وزارة التربية والتعليم والإدارات التعليمية في عمليات تدريب القيادات التعليمية والتربوية.
- إشراك المعلمين الأوائل المشهود لهم بالكفاءة في عمليات التدريب داخل وحدات التدريب والتقويم بالمدارس.

(٢) فيما يتعلق ببرامج التنمية المهنية

- إشراك كليات التربية والمراكز البحثية التربوية في عملية توصيف مقررات برامج التنمية المهنية، والتخطيط لها، وتنفيذها، وتقويمها.
- الاهتمام بالجوانب العملية أكثر من الجوانب النظرية، مع الاهتمام بالربط بينهما.

- الاهتمام بدراسة المشكلات التي تواجه المتدربين كل في مجال عمله.
- توحيد هيكل البرامج في جميع المحافظات مع ترك حرية في التنفيذ لضمان حد أدنى من جودة برامج التنمية المهنية المقدمة في المحافظات المختلفة.
- إضافة مقرر باللغة الإنجليزية لرفع مستوى المتدربين، وحثهم على الاطلاع باللغة الإنجليزية.
- تفعيل برامج مشتركة بين كليات التربية والمراكز البحثية التربوية ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات المختلفة.
- ضرورة تحديد احتياجات المتدربين قبل بدء أي برنامج تدريبي.

(٣) عمليات الاختيار والترشيح للمتدربين

- قيام جهة واحدة بتنسيق عمليات الترشيح والاختيار- يفضل أن تكون الأكاديمية المهنية للمعلمين-وأن يتم ذلك وفق آلية معينة يتم الاتفاق عليها والإعلان عنها، على أن تراعي تلك الجهة الاحتياجات الخاصة والطارئة للمحليات.
- الدقة في اختيار المرشحين.
- ترشيح من هم في سن صغيرة نسبيًا حتى يمكن الاستفادة منهم لفترات أطول.
- التأكيد في عمليات الترشيح لبرامج التنمية المهنية على الاحتياجات الفعلية الآنية والمستقبلية للمؤسسة.

(٤) أساليب التدريب

- تنويع أساليب التدريب وعدم الاقتصار على أسلوب المحاضرة فقط في التدريب.
- وضع المحتوى التدريبي للمقررات بحيث يستوعب عدة أساليب تدريبية.

- ضرورة أن يلازم المتدرب أحد المديرين المتميزين أثناء قيامه بعمله داخل إحدى المدارس لكي يكتسب الخبرة المباشرة منه، ويقوم بمناقشته إذا لزم الأمر أثناء أدائه لوظيفته ومهامه اليومية، ويقوم المديرون القدامى بتقييم أداء المتدربين.
- الاهتمام بالتعليم والتدريب عن بعد.

(٥) القاعات

- إعداد وتجهيز القاعات بشكل أفضل في مراكز التدريب القائمة بالمحافظات.
- العمل على استكمال إنشاء مركز رئيس للتدريب بكل محافظة.
- تزويد القاعات ومراكز التدريب بالتكنولوجيا الحديثة.

(٦) التقويم

- إعداد دراسة تقويمية متأنية حول البرامج المطبقة حاليًا بهدف الاستفادة من الجيد منها والبناء عليه عند إعداد برامج التنمية المهنية للقيادات التعليمية والتربوية.
- ضرورة تنويع أساليب التقويم داخل برامج التنمية المهنية.
- تطبيق نظام الاختبارات لضبط برامج التنمية المهنية.

هوامش ومراجع المحور الثالث

١- رئاسة الجمهورية- المجالس القومية المتخصصة: التعليم وقضاياه "في بحوث ودراسات المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ١٩٧٤-٢٠٠٢، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ١١٠.

٢- أحمد إبراهيم أحمد: الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، الإسكندرية، دار الوفاء، ٢٠٠٢/٢٠٠٣، ص ١٧٥.

٣- إبراهيم عباس الزهيرى: المحاسبية فى مدارس حق للاختيار مدخل لدعم مفهوم اللامركزية فى إدارة التعليم فى مصر، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد(٥٥)، الجزء الأول مايو ٢٠٠٤، ص ٣٩٦.

٤- وزارة التربية والتعليم: كلمة أ.د. وزير التربية والتعليم فى مؤتمر القاهرة الدولي حول لامركزية التعليم، القاهرة، ١٧-١٨ مارس ٢٠٠٧، ص ص ٤، ٥، ٦.

٥- الإدارة المركزية للتدريب: محتوى برامج الترقى للقيادات بديوان عام الوزارة لوظيفة مدير إدارة وما فى مستواها تعليم عام فى الفترة من ١٦ حتى ٢٠٠٧/٩/٢٠، محتوى براقى الترقى للقيادات بديوان عام الوزارة لوظيفة مدير مرحلة وما فى مستواها تعليم عام فى الفترة من ٢١ حتى ٢٠٠٧/١٠/٢٥.

٦- جمهورية مصر العربية- وزارة التربية والتعليم: ٢٠ عاماً عطاء رئيس مستنير- مبارك والتعليم -١٠ سنوات في مسيرة تطوير التعليم،القاهرة، قطاع الكتب، ٢٠٠١، ص ٧٩.

٧- الإدارة المركزية للتدريب: خطة التدريب السنوية للإدارة المركزية للتدريب للعام التدريبى ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

٨- ــــــــــــ: المحتوى العلمى لبرنامج التخطيط الاستراتيجي فى الفترة من ٢٠٠٧/١١/٤ إلى ٢٠٠٧/١١/٨.

٩- ــــــــــــــــ: خطة التدريب السنوية للإدارة المركزية للتدريب للعـام التدريبى ٢٠٠٧/٢٠٠٨، مرجع سابق.

١٠- ــــــــــــــــ: المحتوى العلمي لبرامج التنمية التقنية للقيادات العليا والوسطي للعام التدريبى ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

١١- ــــــــــــــــ: برنامج تدريب تطبيقات تكنولوجيا المعلومـات فـي المؤسسات التعليمية، ٢٠٠٧.

١٢- انظر في ذلك:

- رئاسة الجمهورية: تقرير المجلـس القـومي للتعلـيم والبحـث العلمـي والتكنولوجيا، الدورة الثالثـة والعـشرون، القـاهرة، المجـالس القوميـة المتخصصة، ١٩٩٦، ص ص ٢٨- ٢٩.
- إيمان زغلول راغب أحمد: التنمية الإدارية وتقويم أداء مـديرى الإدارات بالتعليم قبل الجامعى، مرجع سابق، ص ١٤٩.
- أمل محسوب محمد زناتي: الممارسات القيادية لمـدير مـدارس التعلـيم الثانوى والرضا الوظيفى للمعلمين، مرجع سابق، ص ١٣٥.

١٣- مركز التطوير التكنولوجى: بيان البرامج التي قدمت للقيـادات التعليميـة ونفذت من خلال الشبكة القومية للتعليم عن بعد خلال الأعوام ٢٠٠٥، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧.

١٤- جمهورية مصر العربية: التعليم للجميع "تقيـيم متوسـط الأمـد" ٢٠٠٠-٢٠٠٧، المركز القومى للبحوث التربوية بالتعاون مع مكتب اليونسكو الاقليمى بالقاهرة، ٢٠٠٧، ص ١٢٥.

١٥- مركز التطوير التكنولوجى (إدارة التدريب) بوزارة التربية والتعليم: بيـان بموقف التدريب حتى يناير ٢٠٠٨.

١٦- المرجع السابق.

١٧- مركز التطوير التكنولوجي (إدارة التدريب) بوزارة التربية والتعليم: البرنامج التدريبي للتأهيل للحصول على الرخصة الدولية للكمبيوتر ICDL.

١٨- وزارة التربية والتعليم: مكتب الوزير، قرار وزارى رقم (٢٦٢) بتاريخ ٢٠٠٣/١١/٤ بشأن تحديد معدلات ومستويات وظائف الإدارة المدرسية بالمراحل التعليمية المختلفة بالمديريات والإدارة التعليمية، القاهرة، ٢٠٠٣.

١٩- وزارة التربية والتعليم – الإدارة المركزية للتدريب: استمارة تخطيط برامج الترقي للمحليات للعام التدريبى ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨.

٢٠- وزارة التربية والتعليم – الإدارة المركزية للتدريب: خطة التدريب السنوية لبرامج المحليات للعام التدريبى ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨.

٢١- وزارة التربية والتعليم – الإدارة المركزية للتدريب: المحتوى العلمي لبرنامج تعزيز كفاءة الإدارة اللامركزية للتعليم بخطة التدريب السنوية لبرامج المحليات للعام التدريبي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨.

٢٢- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم المصري في مجتمع المعرفة، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ١٧٥.

٢٣- عزة جلال مصطفى: الإبداع الإدارى ، مرجع سابق، ص ١٧٩.

٢٤- لمزيد من التفاصيل انظر:

رئاسة مجلس الوزراء – الجهاز المركزى للتنظيم والإدارة- مركز إعداد القادرة للقطاع الحكومى وقطاع التدريب): الخطة التدريبية للعام التدريبى ٢٠٠٧/٢٠٠٨، ص ص ٢١: ٥٤.

٢٥- المرجع السابق، ص ص ٨٧- ١٠٤.

٢٦- وزارة الاستثمار – مركز إعداد القادة لإدارة الأعمال: الدورة التدريبية الأولى للقيادات التعليمية بالمحافظات حول تعزيز كفاءة الإدارة اللامركزية للتعليم فى الفترة من ١٢- ٢٦ فبراير، ٢٠٠٥.

٢٧- سميحة على محمد مخلوف: تقويم الإدارة المدرسية فى ضوء المعايير القومية للتعليم المصرى، مجلة كلية التربية بالفيوم- جامعة الفيوم، العدد السابع ٢٠٠٧، ص ص ٤٦، ٤٧.

٢٨- معهد التخطيط القومى: الدليل التدريبى لعام ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، القاهرة ٢٠٠٦، ص ٣، ٤، ٥، ٣.

٢٩- المرجع السابق، ص ٣، ٤، ٨٥،٦، ٨٦، ٩٣.

٣٠- وزارة التربية والتعليم: بالتعاون مع الجامعة الأمريكية: المحتوى العلمى لبرنامج تدريب القيادات المدرسية، ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣م.

٣١- البنك الدولى والاتحاد الأوروبى (وحدة التخطيط والمتابعة):برنامج تدريب القيادة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي، ٢٠٠٢.

٣٢- ــــــــــــ: برنامج تدريب الإدارة الوسيطة فى الفترة من ٢٠٠٣، ٢٠٠٤.

٣٣- وزارة التربية والتعليم، الإدارة المركزية للتدريب: المحتوى العلمي لبرنامج تدريب المدربين لبرنامج القيادة التعليمية ومجتمعات التعلم المهني، في الفترة من ٣٠/١٠/ ٢٠٠٧ إلى ٢٥/ ١١/ ٢٠٠٧.

٣٤- عبد الحميد عبد الفتاح عبد الحميد شعلان: مرجع سابق، ص ١٧١.

٣٥- وزارة التربية والتعليم – مكتب الوزير (وحدة البعثات التدريبية): إعداد البعثات الخارجية للقيادات.

٣٦- المحتوى التدريبى للبعثة التدريبية لانجلترا- جامعة ايست انجليا عام ٢٠٠١/ ٢٠٠٢.

٣٧- سناء محمد مسعود: تقويم البعثات التدريبية للمعلمين بالخارج، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٠، ص ١٨٠.

٣٨- رشيدة السيد أحمد الطاهر: تدريب المعلمين بالخارج دراسة فى التخطيط للتنمية المهنية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣، ص ٢٩.

٣٩- تم استطلاع رأى عدد من القيادات المختلفة فى ثلاث محافظات هى(الفيوم- إسكندرية- القاهرة) من خلال دراسة ميدانية بلغ عدد القيادات بالمديريات التعليمية (٣) وعددهم من جملة المدارس المختلفة (٨١) وذلك حول البرامج التدريبية التى حصلوا عليها عن اللامركزية وتبين أن ما حصلوا عليه من برامج تدريبية خاصة بهذا الشأن ما يلى:

- معايير الجودة الشاملة - تنمية الموارد البشرية.
- المعايير القومية للتعليم. - أهمية المشاركة المجتمعية.
- مهارات الاتصال. - كيفية عمل خطة.
- اتخاذ القرارات المدرسية.- تطوير التعليم.
- الإدارة اللامركزية. - التدريب على الأعمال الإدارية والمالية.
- التخطيط والتطوير المدرسى.
- الإصلاح المتمركز حول المدرسة.

٤٠- حضور شبكة الفيديوكونفرانس فى الفترة من ٢٣- ٢٤/٣/٢٠٠٨. كانت تضم (مديرى مدارس- وكلاء مدارس- موجهين- أخصائيين نفسيين واجتماعيين) من خلال برنامج تدريبى بعنوان "الإعداد المؤسسى لتحقيق اللامركزية والمشاركة المجتمعية فى ظل الاعتماد الأكاديمى والجودة التعليمية)

٤١- دعاء محمد أحمد إبراهيم: دور التدريب فى تنمية الكفايات المهنية لمديرى مدارس التعليم الأساسى، ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٣، ص ٦٧.

٤٢- فريال خان: إدارة العملية التعليمية على المستويات المحلية باتجاه تحقيق التعليم للجميع: إعادة توزيع الصلاحيات والمسئوليات على كافة المستويات، ورقة مقدمة إلى الملتقى التشاوري الإقليمي حول" تعزيز الشراكة مع المجتمع المحلي لخدمة التعليم للجميع، وحدة التخطيط والمتابعة بالبنك الدولي بالتعاون

مع كل من وزارة التربية والتعليم ومكاتب اليونسكو الإقليمية، 8-11 مــارس 2003، القاهرة، ص 16- 17.

43- David Mandel: Recognizing and encouraging exemplary leadership in American schools, A Proposal to establish a system of advanced certification for administration, 2000.

٤٤- صدر في عام 1993 قانون يسهل إدارة المدارس ذاتيا في انجلترا عــرف بنظام الإدارة المحلية للمدارس Local School Management والذي يحــد مــن صــلاحيات الــسلطات التعليميــة المحليــة Local Educational Authorities ويفــوض ســلطة التمويــل وإدارة المــوارد لمجلــس إدارة المدرسةThe Governing Body

45- Les Bell and Daniel W.K Chan: Principals' leadership and strategic planning in primary schools in Hong Kong and England, International Studies In Education Journal, V33,N3,2005

٤٦- يتشكل مجلس أمناء المدرسة في نيوزيلندا من 6-8 أعضاء مــن أوليــاء الأمور والمعلمين ومدير المدرسة والطلاب

47- Public Management within New Zealand's State: Education system, school based management some observations on imposition, URL: www.inpuma.net/research/papers/Sydney/stuarttooly.html

٤٨- تضم فرنسا 22 إقليم يضم كل واحد منها من 2-8 مقاطعة يــصل عــدد المقاطعات إلى 96 وأربعة مقاطعات عابرة للبحار، وكل مقاطعة لهــا مجلــس منتخب من السكان يعرف بالمحليات أوالبلديات، ويمثل وزيــر التعلــيم علــى المستوى الإقليمي مدير الأكاديمية ويبلغ عدد الأكاديميات حوالي 28 أكاديمية.

49- H. Daun: Privatization, decentralization and governance in education in The Czech Republic, England, France, Germany and Sweden, International Review of Education, v.50, 2004. pp. 325-346.

٥٠- ماريا.أ. هندريكس: التقييم الذاتي للمدرسة في هولندا، مستقبليات، العدد الرابع، المجلد 31، مركز مطبوعات اليونسكو في القاهرة، ديسمبر 2001، ص629

51- Don K. Hayward and Brain J.Calwell: Future of schools, Lessons from the reform of public, Routledge Falmer, London, 1998, p48

٥٢- عصام الدين جلال:آليات اللحاق بسباق التنافسية العالمية، **كتاب الأهرام الاقتصادي**، العدد(207)، مؤسسة الأهرام، القاهرة، مارس 2005، ص 46.

53- N. McGinn & T. Welsh: Decentralization of education why when what and how, International institute for educational planning, UNESCO, Paris, 1999, p18.

54- Alma Harris and Daniel Muijs: Improving schools through teacher development, Open University Press, London, 2005, p23.

55- Christopher Day, Carol Halland: Developing leadership in primary schools, Paul Chapman Publishing Ltd, London, 1998, p40

56- Michael J. Harvey: The Deputy Principalship: Retrospect and Prospect، International Journal of Educational Management, Vol. 8 No. 3, 1994, pp. 15-25

٥٧- ظهر هذا المصطلح منذ أواخر الثمانينات في الولايات المتحدة الأمريكية. وتتضمن عملية التعلم نمو وتطوير وتكيف للأداء، مع تغير في ثقافة المؤسسة من عادات ومعتقدات وسلوكيات قديمة.

58- Harry Tomlinson: Educational leadership, personal growth for professional development, SAGE Publications Ltd., London, 2004, p.185-188.

59- Michael J. Harvey: The Deputy Principalship: Retrospect and Prospect, Op cit., p. 19

60- Phyllis Lindstrom and Marsha Speck: **The** principal as professional development leaders, Crowen Press, Thousand Oaks, 2004, P 18.

61- Bill Mulford: Leadership for Improving The Quality of Secondary Education: Some International Developments,
URL: http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART2ing.pdf
11/11/2007

62- Phyllis Lindstrom and Marsha Speck: The principal as professional development leaders, Op. Cit.,p 20.

63- Sonia Blandford: Managing professional development in schools, Routeldge, London, 2000, p133

64- Christopher Day, Carol Halland: Developing leadership in primary schools, Op. Cit., p61

65- Sonia Blandford: Managing professional development in schools, Op. Cit., p. 14.

66- Scottish Executive: Continuing professional development for educational leaders, Teaching in Scotland و op. Cit.,

٦٧- لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع لكل من:

- محمد عبد الغني حسن: متابعة وتقييم التدريب، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، 2007، ص91.

- محمد عبد الغني حسن: دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، 2003، ص48.

68- (NBPTS) National Board for Professional Teaching Standers.

69- Holly M. Hart: Principal and Teacher Leadership in Chicago, Consortium on Chicago School Research at The University of Chicago, Evaluation report, Sep. 2006.

70- Elain M.Walker: Decentralization and participatory decision making: Implementation school based management in Abbott districts, Research Brief Journal, v1 n1, December 2000

٧١- عاشور إبراهيم، حسام السيد: رؤى مستقبلية لإعداد مدير المدرسة الثانوية بمصر في ضوء خبرات بعض الدول، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السابع

"الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربـــي" يوليـــو ٢٠٠٥، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ص١٢٣

72- CCL: Center for Creative Leadership مركز التميز القيادي

73- NASSP: The National Association of Secondary School Principal الرابطة الوطنية لمديري المدارس الثانوية

74- Principal shortage in Massachusetts: DRAFT. 2007

75- The Consortium on Chicago School Research اتحاد البحث المدرسي بشيكاغو

76- LAUNCH: Leadership and Urban Network for Chicago الشبكة المدنية والقيادة بشيكاغو

77- NLNS: New Leaders for New Schools منظمة قادة جدد لمدارس جديدة

78- Holly M. Hart: Principal and Teacher Leadership in Chicago, Op. Cit.

79- University Council for Educational Administration: Improving The Preparation of Educational Leaders An Agenda for Reform, UCEA, 2006

80- OTTO: One Term Training Opportunities فرص التدريب لأول مرة

81- TTA: Teacher Training Agency هيئة تدريب المعلمين

82- HEADLAMP: Headteachers' Leadership and Management Programme برنامج القيادة والإدارة للنظار

83- NCSL: National College for School Leadership الكلية الوطنية للقيادة المدرسية

84- NPQH: National Professional Qualification for Headship المواصفات المهنية القومية لقيادات المدرسية

85- National College for School Leadership(NCSL): National Professional Qualification for Headship, URL:www.ncsl.org.uk/programme/nqph/nqph/structure.cfm 21/2/2008

86- DFES: Department For Education and Skills قسم التعليم والمهارات

87- LEA: Local Education Authority الإدارة المحلية للتعليم

88- LPSH: Leadership Programme for Serving Headteachers برنامج القيادة لخدمة المدراء

89- LFTM: Leading from the Middle برنامج القيادة من الوسط

90- Bob Moon: Teacher Education in England: Current models and new development, in Studies in Higher Education, UNSECO,2003,p.73-75

91- Phil Naylor, Chrysanthi Gkolia: Leading from the Middle': an initial study of impact , Centre for Educational Leadership, The University of Manchester ,2005 URL:www.ncsl.org.uk/leadership_development/emergent_leadership/ldev-emergent-leading.cfm 1/4/2008

92- Christopher Rhodes: The Identification, Development, Succession and Retention of Leadership Talent in Schools: a survey of primary and secondary schools within selected English Local Education Authorities, Center for Educational Leadership, University of Manchester, 2007.

93- Educational Leadership Qualifications: Postgraduate Diploma in Educational Leadership, School of Educational Studies and Human Development, College of Education, University of Canterbury 2007, URL:www.Canterbury.ac.nz 27/12/2007

٩٤- هيئة Hay Group وهي هيئة دولية ومقرها الرئيسي ولاية بوسطن الأمريكية، تقدم العديد من البرامج في كثير من الدول في مجال تأهيل القيادات والكوادر الإدارية،

95- M. Brundrett, J. Fitzgerald: The Creation of National Programmes of School Leadership Development in England and New Zealand: A Comparative Study, School Leadership and Management, Vol. 26, No. 2, April 2006, pp. 89-92.

96- FTPP: First -Time Principle Programme برنامج مدير لأول مرة

٩٧- لمزيد من التفاصيل حول هذا البرنامج يمكن الرجوع للموقع التالي:
URL:www.npo.org.nz 21/11/2007

98- H. Daun: Privatization, decentralization and governance in education in the Czech Republic, England, France, Germany and Sweden, International Review of Education 50, 2004, 325-346.

99- ESPEMEN: Ecole Supérieure des Personnels d'Encadrement' برنامج الكوادر الإدارية بالمدارس الثانوية

100- L. Slavikova, S. Karabec: Head Teacher – Leader and Manager: A Comparative Study of Professional Leadership Qualifications in the European Education Sector, Prague: British Council.2003,

١٠١- يتشكل مجلس إدارة المدرسة في هولندا من 6-18 عضو من أولياء الأمور والمعلمين كما يتضمن بعض الأفراد من البلديات والمحليات من ذوى الخبـرة بالتعليم ويطلق عليه وبالهيكل الحاكم للمدرسـة: Competent Authorities: The Governing Body for School

102- The Education system in Netherlands: The Competent Authorities: The Governing Body for School, URL: www.Eurydice.org/Brochure/English.Htm. 22/1/2008

103- (NSO):The Netherlands School of Educational Management هيئة الإدارة التربوية لمدارس هولندا

104- **The Netherlands School of Educational Management Mission (NSO) 2005,** URL:www.nso-onderwijsmanagement.nl/sethome.html 31/12/2007

105- (NSA): Nederlandse Schoolleiders Academie: أكاديمية قيادات مدارس هولندا

106- ISIS: Integrated Schooling in School Management مشروع دمج التدريس فى إدارة المدارس

107- **ISIS Mission 2005,** URL:www.schoolmanager.info 31/12/2007

١٠٨- لمزيد من التفاصيل يمكن مراجعة :

- Australian Council for Educational Research: About Australian Principals Center, URL: www. Apcenter.edu.au/ 12/3/2008
- Stephen Elder: Schools for the Next Millennium: The case of Educational reform in Victoria Australia, A presented paper to the First International Conference on Educational Reform in UAE, Dubai 13-15 April, 1999, p 262-264.

109- LRDP: Leadership Recognition and Development Programبرنامج إدراك ماهية القيادة والتنمية

110- SFPDF: Schools of the Future Professional Development Frameworkإطار التنمية المهنية المستقبلي

111- Stephen Elder: Schools for the Next Millennium: The case of Educational reform in Victoria Australia, **Op.Cit.**

112- LTDP: Leadership Team Development Program برنامج تنمية فريق القيادة

113- Ann Dering: Educational leadership development in Finland, the Netherlands and France: an initial comparative report, Educational Management Center, Faculty of Education at Charles University, 2003

114- Monica Mann: Professional development for educational leaders, Pacific Resources for Education and Learning (PREL), 2007. URL: www.prel.hawaii.edu , 23/12/2007

115- PREL: Pacific Resources for Education and Learning ومركز الباسيفيك للتعليم والتعلم

المحور الرابع

المتطلبات المتعلقة بالتمويل المؤسسى لتحقيق اللامركزية في التعليم قبل الجامعى فى مصر

- مقدمة
- أولاً : واقع نظام التمويل فى التعليم المصرى
- ثانياً : التصور المقترح لنظام التمويل التعليمى التكاملى

أولاً : واقع نظام التمويل فى التعليم المصري:

إن نظام التمويل التعليمي من النظم الحاكمة فى التعليم سواء من الناحية الكمية أو الكيفية وسواء بالنسبة للكفاية الداخلية (مستوى الجودة التعليمية) للنظام التعليمي أم للكفاية الخارجية (مستوى جودة المخرجات)، ولذلك فهو يتغلغل في كافة متغيرات النظام التعليمي يؤثر فيها ويتأثر بها، وهو أيضاً مسألة مجتمعية لا ينفصل عن السياق الاجتماعي تفاعلاً أخذاً وعطاءً، وامتد تفاعله إلى البيئات الدولية والعالمية خاصة في ظل ثورات المعلومات والاتصالات وفى ظل التكتلات الاقتصادية الراهنة.

إن التقويم الراهن لنظام التمويل يتبع نموذج التمويل وفقاً لمصادر تمويل المدخلات التعليمية حيث تتضمن مصادر مستويات مختلفة ممثلة فى (التمويل الحكومى المركزى، التمويل الحكومى المحلى، التمويل العائلى، والقطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية، والقروض، والمعونات الحكومية الثنائية أو متعددة الأطراف.. الخ)، وهذا النموذج أكثر فعالية فى الإدارة المالية والتقويم المالى والتخطيط المالى.

والتقويم الراهن فى ضوء أهداف النظام وغاياته، وهو تقويم نقدي بمعنى التركيز الأكثر على نقاط الضعف والمحاذير لتحويلها إلى نقاط قوة وفرص.

وفى هذا السياق يجب التميز بين التمويل والتكاليف، حيث تشير التكاليف إلى مقدار الموارد المطلوبة للنظام التعليمى أو لعناصره التى تساهم فى إنجاز أهدافه، بينما التمويل يعنى كيفية الحصول على الموارد اللازمة لمواجهة تكاليف لتنفيذ وتحقيق أهداف النظام التعليمى، وبناءً عليه فإن تقدير قيمة التكاليف يحدد لنا المبالغ المطلوبة لإنجاز أهداف النظام التعليمى فى حين أن التمويل يهتم بتحديد مصادر الحصول على هذه الأموال وإدارة هذه المصادر بكفاءة وفعالية.

١- البيئة العالمية لنظام التمويل التعليمى الراهن

لقد أدت المؤثرات والتحولات العالمية فى العقود الأخيرة إلى تحول مصر من النظام الاشتراكى- القائم على تخطيط الموارد المتاحة للاقتصاد القومى والاعتماد على الذات بالدرجة الأولى- إلى النظام الليبرالى القائم على تحكم آليات السوق (العرض

والطلب) فى الاقتصاد القومى، وألزمها ذلك تطبيق العديد من السياسات الهادفة إلى إحداث التكيف لمؤسساتها التى قامت فى ظل النظام الأول لكى تستجيب إلى تداعيات النظام الثانى، وفى مقابل قبول مصر لإجراء ذلك التكيف فإن ثمة علاقات اقتصادية قامت بينها وبين عدد من الدول التى أخذ نفس الاتجاه الليبرالى، ومن هنا فإن التعاون والشراكة بين النظراء، فى عدد من المجالات الإستراتيجية، ومن بينها التعاون والشراكة فى التعلم وسوف يرد ذلك عند تناول المدخلات التعليمية.

٢- البيئة المجتمعية لنظام التمويل التعليمى الراهن

سوف يرد تداعيات البيئة المجتمعية على نظام التمويل التعليمى الراهن عند بحث المدخلات التعليمية.

٣- فلسفة نظام التمويل التعليمى الراهن

ارتبط نمط التمويل التعليمى فى مصر من الناحية الفلسفية بفلسفة إدارة النظام التعليمى ذاته، وبما أن فلسفة إدارة النظام التعليمى ما زالت ترى فى المركزية الإدارية، أفضل السبل لإدارة النظام، فإن التمويل المركزى يعد أيضاً طبقاً لهذه النظرة أفضل السبل لتمويل النظام، خاصة وأنه يمكن السياسة التعليمية من تحقيق رؤيتها لتطور التعليم وتوجيهه الوجهة التى تراها، فهو فى الحقيقة نظام فرعى من النظام الإدارى للتعليم.

ومن ناحية أخرى فإن التحولات العالمية الجديدة، وما صاحبها من تكتلات اقتصادية وضغوط سياسية واقتصادية على البلاد النامية ومنها مصر هى التى دفعت إلى تغيير الفلسفة المركزية إلى فلسفة أخرى تتجه بإدارة التعليم وتمويله ناحية اللامركزية وتتمثل فى الدعوة إلى المشاركة المجتمعية، والشراكة سواء المحلية أو الأجنبية فى تمويل التعليم.

إن الرؤية الواضحة فى فلسفة التمويل القائمة، هى أنه يتزايد باستمرار، وأن ذلك التزايد فى المخصصات المالية التى تتحملها موازنة الدولة دليل عملى على اهتمام الدولة بالنظام التعليمى، والتزايد الكمى فى تمويل التعليم أمر محمود فى حد ذاته، إلا أن تحليلات هذا التزايد تبرز أنه جاء نتيجة تزايد كمى آخر فى أعداد الملتحقين بالتعليم فى مصر وزيادة سعة النظام بمعدلات أعلى بكثير من معدلات التزايد فى التمويل التعليمى، ولم يأت نتيجة التطورات فى مستويات الجودة التعليمية، ومن ثم فإن كل من معدلات

التزايد الكمى فى التمويل التعليمى، والتزايد فى مستويات الجودة التعليميـة فـى علاقـة انفصالية إن لم تكن عكسية، الأمر الذى يدعو إلى تبنى فلسفة لامركزية التمويل من أجـل إعادة العلاقة بين التزايد الكمى فى التمويل والتزايد فى مستويات الجـودة إلـى مـستوى العلاقة الطردية.

إن الاتجاه إلى أن يتم تمويل التعليم من المال العام يتزايد باستمرار لما يحققه ذلك من استقرار وتأمين للموارد، غير أن ضوابط هذا الاتجاه تتزايد أيضاً ممثلة فى ضـرورة تخطيط التعليم وربط التعليم بتخطيط القوى العاملة، والتركيز علـى العائـد الاجتمـاعى والخاص للتعليم، يضاف إلى ذلك الالتزام السياسى المتزايد لدعم التعليم وتمويله، وتكـافؤ الفرص التعليمية، وبخاصة لمن لا يستطيعون تحمل تكاليفه.[1]

إن الفلسفة التمويلية القائمة تضعف بها ضوابط التمويل التعليمى المتصلة بـالربط بين التعليم والاحتياجات من القوى العاملة، والعائد الاجتماعى، فضلاً عـن العديـد مـن الممارسات التى تعمل ضد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

إن الفلسفة السابقة إن صح التعبير إنما ترى أن التعليم فى مجمله آلية من آليـات السياسة السياسية فى المقام الأول، وليست آلية من آليات السياسة الاجتماعية، وهى بـذلك تبتسر الآثار التربوية والتعليمية المجتمعية والحراك الاجتماعى والطوع الاجتماعى الـذى يمكن أن تتولد عن النظام التعليمى، وهى فلسفة أحادية البعد مما يجعلها بحاجة إلى إعـادة صياغة.

٤- أهداف نظام التمويل التعليمى الراهن

يهدف نظام التمويل التعليمى المركزى إلى تمويل نفقات تنفيذ السياسة التعليميـة المركزية، وبما أن لهذه السياسة جوانب كمية تتمثل فى استيعاب السكان فى مراحل التعليم بالنظام التعليمى وتقديم فرصة التعليم لهم، وأثره كمتعلم تتمثل فى تقديم تعليم جيد لهـؤلاء السكان، فإن نظام التمويل يهدف إلى ذات الأهداف أيضاً وما يعنيه ذلك من تغطية تكاليف عناصر العملية التعليمية وإدارتها لذلك فهو يعنى بالدرجة الأولى بتحقيق تمويل عناصـر الأجور التعليمية سواء كانت أجور مباشرة (تعليمية) أو أجور غير مباشرة (إدارة تعليمية مدرسية)، وعنصر المستلزمات التعليمية الجارية، وعنصر النفقات الاستثمارية الممثلـة

فى المبانى والتجهيزات وعنصر التحويلات الرأسمالية وهى تمثـل أبـواب الإنفـاق أو التكاليف الأربعة.

ومن ناحية أخرى يهدف التمويل المركزى تمويـل المـشروعات التعليميـة أو التربوية التى تعد تطوير للنظام التعليمى، وهو ما يعبر عنه بالتجديدات التربوية.

٥- المدخلات البشرية لنظام التمويل التعليمى الراهن

أ - الإداريون المركزيون والمحليون (موظفو الأمانة العامة - ديـوان الـوزارة وموظفو الوحدات المالية بالمديريات)، كما ينظمها القرار الـوزارى رقـم (٢٠٣) لسنة ١٩٨٩.

ب- أهم معوقات المدخلات البشرية لنظام التمويل الراهن

المختصون فى نظام التمويل التعليمى خبراء فى الروتين والإجراءات التى تتبـع هرم السلطة بدءًا من قاعدته حتى سلطة إقرار المخصصات المالية للتعليم، ولكنهم غيـر متخصصين فى الإدارة المالية للنظم التعليمية وفق مقتضياتها أو فى نظم التمويل التعليمى وتطبيقاته وآلياته، وليس ثمة دليل قطعى على ذلك أدل من أسلوب التقدير الذى يتبع وهـو ما اصطلح عليه "**أسلوب التقدير المباشر**" السابق الإشارة إليه، كما يتسم أداء المـوظفين فى الأجهزة المحلية بالقصور وخاصة فى النواحى الماليـة، وذلـك نظـراً لأن الغالبيـة العظمى منهم لا علاقة لهم بمتطلبات وظيفة التمويل التعليمى، حيث يشغلون وظائفهم طبقاً لنظام الترقى بالأقدمية أو انتدابهم من جهات أخرى، فهم فى الأصل معلمون مواد دراسية أو أنشطة تربوية، ولا يدخل فى تكوينهم المهنى العلوم الإدارية، كما أن الدورات التدريبية التى تتصل بوظائفهم على درجة كبيرة من العمومية، إذ إن المـصممين لهـذه الـدورات المنفذون لها هم موظفين فى الغالب الأعم وليسوا متخصصين فى برامج التنمية المهنية.

إن التمويل التعليمى أمر من الأهمية والخطورة بحيث يتعين أن يكون العـاملين فى مجاله على درجة عالية من التأهيل والخبرة حيث يتطلب أساليب وتقنيات تقدير حديثة ودقيقة، ويتطلب آليات لإدارته على قدر كبير من الكفاءة، وقدرة على إصـدار القـرار، وينقص ذلك العاملين بمجال الموازنة والميزانية لشدة تقيدهم بالهيكـل الإدارى واللـوائح والأنظمة وتقديسهم لها، فضلاً عن تزايد أعداد الموظفين باستمرار وأداء العمـل الواحـد

بمعرفة عدد غير قليل منهم الأمر الذى يرفع من كلفة إدارة النظام لضخامة الجهاز الإدارى، وقلة رشد القرار التمويلى لارتباطه بالسياسة العامة للدولة.

إن الإداريين فى مستوى المدارس لا تتوافر لديهم الخبرات والقدرات الإدارية اللازمة للإدارة المالية المدرسية، والتى تتصل بصياغة واتخاذ القرارات التمويلية المدرسية.

وما سبق يبرز بوضوح مدى الحاجة إلى تنمية قدرات الإداريين فى المستويات التنظيمية المركزية، والمحلية والمدرسية، وذلك من خلال برامج للتنمية المهنية الإدارية وبخاصة فى مجال الإدارة المالية لتمكينهم من صناعة واتخاذ القرارات اللازمة لذلك.

٦- المدخلات التنظيمية لنظام التمويل التعليمى الراهن

١- التشريعات

يتأثر نظام التمويل التعليمى بالعديد من التشريعات القائمة سواء من حيث تقديره أو من حيث مصادره، وأساليب إنفاقه وفيما يلى تقويم للعلاقة بين تلك التشريعات ونظام التمويل المركزى الراهن :

- الدستور

نص دستور ١٩٧١ المادة (٢٠) على مجانية التعليم فى كافة مراحله المختلفة فى مؤسسات الدولة التعليمية[٢] ومع وجود هذا النص، ومع وجود هيئات تشريعية، وقضائية، إلا أن التطبيق الواقعى يدل دلالة قطعية على اختراق مجانية التعليم، ويتمثل ذلك فى التزايد المستمر فى الرسوم المدرسية، وإنشاء مدارس متميزة تتزايد فيها الرسوم المدرسية بصورة طردية رغم أنها تمول من الإنفاق العام على التعليم، وهى المدارس التجريبية.

على الرغم من قانون التعليم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ والمعدل بالقانون رقم (٢٣٣) لسنة ١٩٨٨ ينص على أن تتولى الأجهزة المركزية للتعليم قبل الجامعى رسم السياسات العامة للتعليم ومهام التخطيط والتقييم والمتابعة العامة، وكذلك إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الداخلية فى اختصاصاتها، وذلك وفق مقتضيات الخطة القومية للتعليم وفى حدود الموازنة المقررة، ويجوز للمحافظة الإفادة من الجهود الذاتية للمواطنين فى تنفيذ خطة

التعليم وفقاً لنظام يصدره قرار من المحافظ بعد موافقة وزير التعليم، ويجوز أن يتضمن ذلك النظام بإنشاء صندوق محلى لتمويل التعليم بالجهود الذاتية إلا أن التطبيق الواقعى يبرز ضعف كفاية تفعيل ذلك.

– تشريعات الإدارة المحلية

وعلى الرغم من أن قانون الإدارة المحلية رقم (٤٣) لسنة ١٩٧٩ ينص على أن يتولى المحافظ بالنسبة لجميع المرافق العامة التى تدخل فى اختصاص الإدارة المحلية – بما فيها التعليم – وفقاً لأحكام هذا القانون جميع السلطات والاختصاصات التنفيذية المقررة للوزراء بمقتضى اللوائح والقوانين.

ويتضح مما سبق أن هذه النصوص القانونية غير مفعلة وما زالت الإدارة المركزية للتعليم هى المهيمنة على الشئون الإدارية والتمويلية للنظام التعليمى كما سوف يرد.

– قانون التعليم الخاص

أما بالنسبة للتعليم الخاص فإن خصوصية هذا التعليم تجعل أصحاب المدارس يقررون مصاريف ورسوم مدرسية تتكافئ مع ما يقدمونه من خدمة تعليمية وفيها هامش للربحية، وإلا ما تزايدت هذه المدارس واستمر العمل بها، وتتميز الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية لتلاميذ وطلاب المدارس الخاصة بالارتفاع النسبى عن خلفيات التلاميذ والطلاب فى المدارس الحكومية. الأمر الذى يجعل إدارة هذه المدارس لديها هامش تمويلى ولا يمثل تمويل هذه المدارس لأصحابها أية إشكالية حيث شرط القبول والاستمرار والتخرج فى هذه المدارس تتوازى مع قدرة أولياء أمورهم على التمويل والدفع، وهكذا يتبين أن القطاع العائلى هو الممول الأساسى لنوعية التعليم فى المدارس الخاصة، حيث يتحمل كامل التكلفة التى تقررها إدارة هذه المدارس طبقاً لما يقرر قانون التعليم الخاص، والقرارات الوزارية المنظمة له، غير أن الواقع يشير باستمرار إلى اهتداء إدارة هذه المدارس إلى تقرير ما تراه من مصروفات أو تكاليف إذ يحكم الاتفاق الرضائى العلاقة بين أولياء الأمور وإدارة هذه المدارس، وهو نفس المنطق الذى جعل الدروس الخصوصية ظاهرة من الصعوبة بمكان التصدى لها مع وجود إمكانية لحلها.

فى ظل قانون التعليم الخاص وتعديلاته فإن حركة استثمارات القطاع الخاص فى التعليم قد وصلت إلى (١١,٩%) = ٤٧٠٥ مدرسة من جملة المدارس ٣٩٣٢٦ مدرسة، وإلى استيعاب (٧,٩%) من جملة التلاميذ (١,٢٢٠,٥٠٧ تلاميذ من جملة التلاميذ ١٥,٤٤٣,٥٠٨).[٣]، وهذه المساهمة تقل كثيراً عما يجب أن تكون عليه مساهمة القطاع الخاص، إذ ما زالت دون المطلوب والمستهدف فى ظل تزايد أعباء المدارس الحكومية لذلك يتطلب الأمر تعديل قانون التعليم الخاص ليسمح بإضافة نظام حافز لبناء مزيد من المدارس بصفة عامة والدخول فى مجال الاستثمار الخاص فى بناء مدارس للتعليم الفنى بأنواعه (صناعى/زراعى/تجارى)، وبخاصة فى المحافظات التى تفتقر إلى هذه النوعيات من المدارس، كما يتعين تعديل القانون لتمثيل جذب للاستثمارات فى مجال بناء مدارس الفصل الواحد، وتعليم البنات والتربية الخاصة.

- قانون الجمعيات التعاونية التعليمية[٤]

فيما يلى تقويم أهم مواد قانون الجمعيات التعاونية التعليمية ذات العلاقة بنظام التمويل التعليمى :

المادة الرابعة : يتولى إدارة الجمعية مجلس إدارة يشكل من تسعة أعضاء على النحو التالى :

- ستة أعضاء تنتخبهم الجمعية العمومية بالاقتراع السرى.
- المدير أو الناظر المكلف بإدارة المدرسة أو الذى يختاره وزير التعليم.
- اثنان من المهتمين بشئون التعليم يختارهم وزير التعليم، ويحضر اجتماعات مجلس الإدارة بقية المديرين أو النظار وممثل عن النقابة الفرعية المختصة للمعلمين تختاره النقابة، دون أن يكون لهم صوت محدد.

وتكون مدة عضوية مجلس الإدارة سنتين.

ويختص مجلس الإدارة بالنظر فى جميع المسائل اللازمة لإدارة شئون الجمعية والتى لا تختص بها الجمعية العمومية، ويكون تعيينه مدير المدرسة أو ناظرها بقرار من وزير التعليم.

- يعد تعيين مدير/ ناظر للمدرسة من قبل الوزارة سلب لحق الجمعية العمومية فى تعيين من تراه لمباشرة الإدارة المدرسية، والأمر كذلك بالنسبة لتعيين اثنين من

المهتمين بشئون التعليم، وليس لمجلس إدارة الجمعية حاجة إلـــى ممثـــل النقابـــة الفرعية للمعلمين لأنه إجراء شكلى والإجراء الفعال أن يكون للمعلمين تمثيل فى مجلس إدارة الجمعية باعتبارهم حجز زاوية فى العملية التعليمية.

المادة الخامسة : مع عدم الإخلال بالشروط المنصوص عليهـــا فـــى القـــانون المـــنظم للجمعيات التعاونية يشترط فيمن يكون عضواً بمجلس الإدارة بالانتخاب ما يلى :

(أ) ألا يكون عاملاً فى جهات رسمية أو أهلية لها اتصال بنواحى الإدارة أو الإشـــراف أو النواحى أو التمويل التحصيلى بالنسبة للجمعية.

(ب) ألا يكون بينه وبين الجمعية معاملات تعود عليه بالربح، وتزول العضوية بفقد أحـــد الشرطين اللازمين لها وتحدد اللائحة التنفيذية، إجراءات ذلك.

الشرطان السابقان هما من قبيل زيادة القيود المفروضة على المستهدفين لعضوية مجالس إدارة الجمعيات التعاونية، وقد ترتب عليهما إحجام عن تشكيل مثل هذه الجمعيات التى يعد النظام التعليمى فى مسيس الحاجة إليها حيث تمثل التوازن بين التعليم الذى تقدمه الحكومة، والتعليم الذى يقدمه القطاع الخاص، وطالما أن هناك قانوناً منظماً، وعدد مـــن المؤسسات الرقابية وما أكثرها، فلماذا هذه القيود خاصة إذا كان الهدف لا مركزية الإدارة ولا مركزية التمويل؟

المواد من (٩- ١٢)

حيث تخضع الجمعيـــات التعاونيـــة التعليميـــة للإشـــراف المباشـــر للـــوزارة (مركزيا) وتعطى لها حق إلغاء أى قرار يصدر من مجلس إدارتها وتحدد جهة الطعن فى قرارات الوزارة وتحدد الوزارة كجهة لوضع النظم الداخلية للجمعيات وفق نماذج وقواعد تحدد مركزياً.

ويعد كل ما جاء فى هذه المواد من قبيل القيود التى تغل من حرية الإدارة الذاتية للجمعيات، وتحول مجالس إدارات الجمعيات إلى توابع للإدارة المركزية شأنها فى ذلـــك شأن الإدارة المدرسية للمدارس الحكومية، وهو أمر لايمكن قبوله فى ظل التحـــول إلـــى اللامركزية الإدارية وفى ظل البحث عن مصادر غير حكومية لتمويل التعليم الخاص فى مصر.

إن القيود القانونية والإدارية والرقابية السابقين إيضاحها تمثل عائقاً أساسياً أمـام استمارات القطاع الخاص فى التعليم سواء التوسع فى إنشاء الجمعيات التعاونية التعليمية، على الرغم من أهميتها بالنسبة لنظام التعليم قبل الجامعى، والمجتمع بصفة عامة، وإنشاء المدارس التى يديرها الأفراد.

الشاهد الواقعى أن القوانين التى صدرت بشأن تنظيم التعليم قبل الجـامعى فـى مصر، وكذلك القرارات الوزارية الخاصة بذلك الأمر كانت تسعى إلـى تنظـيم الرسـوم المدرسية ورسوم الخدمات التى تقدم إلى التلاميذ والطلاب، ولذا اصطلح علـى تـسميتها بالخدمات الإضافية من أجل إيجاد أساس قانونى لفرض تلك الرسوم فهى إضافية لمواجهة الخدمات الإضافية، وهو أمر يجاوز الحقيقة والواقع، فمن وظـائف المدرسـة الأساسـية وليس الإضافية تقديم كل الخدمات التى تنص عليها القرارات الوزارية التى تصدر بـشأن تحديد الرسوم المدرسية والدليل على ذلك هو لو أن هذه الخـدمات الـواردة بـالقرارات الوزارية إضافية فأين الخدمات التى تقدمها المدرسة لتلاميذها وطلابها.

إن القرارات الوزارية التى تصدر سنوياً بتحديد الرسـوم المدرسـية لمواجهـة الخدمات الإضافية أو التى اصطلح على تسميتها الخدمات الإضافية تعد المصدر الأساسى والرئيس لتمويل الإنفاق الجارى المدرسى غير الأجور والمرتبات، ومـن ثـم يتبـين أن القطاع العائلى هو المصدر الذى يمول المستلزمات التعليمية الجارية بالباب الثـانى مـن الموازنة العامة، كذلك يمكن تعميم هذا التحليل على القرار الـوزارى الخـاص بتوزيـع إيرادات مجموعات التقوية المدرسية حيث النسبة التى تتقرر للمدرسة هـى أحـد بنـود التمويل المدرسى.

إن التشريعات الجارية قد أعطت سلطة تمويل التعليم للإدارة المركزيـة للتعلـيم تقـديراً وتوزيعاً، وأن جانب التقرير التمويلى تشوبه عدة شوائب أهمها أنه قائم علـى الخبـرات الشخصية، وليس على الدراسات والبحوث والخبرات العلمية وأن مصادره محددة قانوناً.

وأن جانب التوزيع تشوبه عدة شوائب أهمها، اختلال توزيع مخصصات التعلـيم قبل الجامعى بين الإدارة المركزية للتعليم، والإدارات المحلية، واختلالات توزيـع جملـة التمويل على أبواب الإنفاق من جانب آخر، بل وتوجد اختلالات توزيعية علـى مـستوى أبواب الإنفاق ذاتها فالنسبة للباب الأول " الأجور " ترتفع تكاليف أجور الإدارة التعليميـة

بمستوياتها الأربعة ارتفاعاً نسبياً لاتتناسب مع كون الإدارة مركز من مراكز التكاليف غير المباشرة بينما يؤثر ذلك على أجور ومرتبات المعلمين ولايتناسب مع كونهم مركز للتكاليف المباشرة وبالنسبة للباب الثانى تنحصر نفقاته فى المستويات الإدارية العليا، ثم المديريات، ثم الإدارات التعليمية،وبالمثل الباب الثالث غير أنه يمكن أن يقال: إن بناء المدارس قد شهد طفرة فى الآونة الأخيرة.

إن ما سبق يتطلب إصلاح مؤسسى يتمثل فى تعديل التشريعات وتفويض السلطات لتقدير التمويل الحكومى تقديراً علمياً يرتبط بأهداف النظام الكمية والكيفية، وتحقيق التوازن فى توزيع الإنفاق طبقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية سواء داخل التنظيم المركزى ذاته أو على امتداده بالمراكز أو المحافظات.

٢- الهيكل التنظيمى لنظام التمويل المركزى

تتمثل فى الإدارات والوحدات الموضحة كما يلى :

أ- ديوان عام الوزارة – الأمانة العامة – الشئون المالية والإدارية – التوجيه المالى الإدارى – الموازنة.

ب- الإدارات التعليمية – الإدارة العامة للشئون المالية والإدارية – التوجيه المالى – إدارة الموازنة.[٥]

جـ-إدارات المدارس – وحدة الشئون المالية والمخزنية.[٦]

ما سبق يشير إلى تعدد وتكرار المستويات التنظيمية لإدارة النظام التعليمى، مما يطول معه خط السلطة وما لذلك من آثار سلبية على صناعة واتخاذ القرار التمويلى، فضلاً عن صعوبة متابعة وتقويم تنفيذه كما أن المستويات التنظيمية السابقة يتكدس بها أعداد من الموظفين أكثر من الحاجة الفعلية للعمل خاصة مع إدخال تكنولوجيا الإدارة وتطبيق نظام الحكومة الالكترونية، الأمر الذى يعنى فى التحليل النهائى ضعف كفاءة الإدارة التعليمية وارتفاع كلفتها عن المعدلات العالمية[٧]، وبذلك يمكن التقرير بأن نسبة كبيرة من تمويل التعليم قبل الجامعى والمتمثلة فى أجور الموظفين الزائدين عن حاجة العمل التعليمية هى أحد مصادر الهدر التمويلى الخطيرة، والتى يتعين الالتفات إليها.

إن إدارة المؤسسات التربوية فى مصر تتسم بالبيروقراطية، ومن هنا كان عـدم كفاءتها، وظاهرة البيروقراطية فى الإدارة تعبير عن علاقات اجتماعية معينـة، وجـوهر هذه البيروقراطية هو البناء الهرمى، وصدور القرارات من أعلى إلى أسفل، ويعـد هـذا البناء الهرمى انعكاساً وتصويراً للبناء الاجتماعى الطبقى وهـو فـى نفـس الوقـت أداة لاستمرار فتثبيته وتوالده. وكذلك فالبيروقراطية وسيلة للضبط الاجتماعى وفى ظلها تتحقق مصالح الفئات الاجتماعية المتميزة على حساب الفئات المتواضعة اجتماعياً.(٨)

إن انفراج أزمة النظام التعليمى هذه لن تكـون إلا بتحقيـق ديمقراطيـة الإدارة التربوية الأمر الذى يعنى أن صناعة واتخاذ القرار تأتى من قاعدة التكوين القاعدى لنظام، والفئات المتعاملة معه ويصبح صدور القرار من أسفل إلى أعلـى، وفـى ذلـك تحقيـق اجتماعية النظام.

إن ما سبق عرضه يعتبر مبرراً للحاجة إلى إصلاح الهيكل التنظيمـى لـلإدارة التعليمية فى مستوياته المركزية والمحلية والمدرسية.

٣- مصادر تمويل التعليم قبل الجامعى

إن التقويم الراهن لمصادر تمويل التعليم قبل الجامعى فى مـصر، يـضع فـى اعتباره عدد من الأسس لإجراء هذا التقويم أهمها ما يلى : (٩)

أ - مدى فاعلية ذلك المصدر فى تجميع الأموال اللازمة لإحداث التنمية التربوية.

ب- إلى أى مدى يمكن الاعتماد على المصدر لضمان تدفق مستمر من الأمـوال، ومـا الصعوبات التى تعوق هذا التدفق، وهو ما يعبر عنـه بمعيـار الاسـتمرارية فـى التمويل؟

حـ- ما الحدود العملية لا مكان الاستفادة من هذا المصدر؟

د- ما المخاطر التى تكتنف أى من هذه المصادر سواء فى المدى القصير أو فـى المـدى الطويل وكيف يمكن تجنب تلك الآثار الضارة.

إن الأسس السابقة لتقويم مصادر التمويل توفر إطاراً لتخطيط هذه المصادر وفيما يلى مصادر تمويل التعليم قبل الجامعى :

١/٣ – المصادر التمويلية الحكومية

١/١/٣ مخصصات التعليم قبل الجامعي في الموازنة العامة للدولة

إن مخصصات موازنة التعليم قبل الجامعي في موازنة الدولة تمثل المصدر الرئيس لتمويل التعليم قبل الجامعي في مصر، والمتبع في تقدير النفقات العامة هي طريقة " التقدير المباشر " وبمقتضى هذه الطريقة يتم تقدير النفقات اللازمة لتمويل التعليم قبل الجامعي بمقتضى الحاجة المعروفة بواسطة الموظفين المختصين في كل من وزارة التربية والتعليم وزارة المالية، والواقع أن الوزارات بشكل عام تميل إلى المغالاة في تقدير نفقاتها حتى تضمن لنفسها ظروف ملائمة للعمل وحتى يتسنى لها مواجهة أي ظروف طارئة خلال العام، لذلك فإن التقدير الذي يم بواسطة وزارة التربية والتعليم تتولى وزارة المالية مراجعته بمراعاة وجود معدلات للإنفاق وتستشهد بالإنفاق الفعلي في السنتين الأخيرتين، كما أن هناك مراجعة أخرى تتم في اللجنة المختصة في السلطة التشريعية.[10] لجنة الموازنة/الميزانية" ثم تنظيم التقديري في شكل اعتمادات وأبواب ويصبح نافذ المفعول بقانون ربط الميزانية، ويتم الصرف منه على أبواب الصرف طبقاً للقواعد التي تحررها وزارة المالية، تأشيرات الموازنة، وغالباً ما تتصف بطول الإجراءات وتعقدها.

وطبقاً لأسلوب تقدير مخصصات التعليم قبل الجامعي، أو لأسلوب توزيع تلك المخصصات على عناصر الإنفاق التعليمي (الأجور/الإنفاق الجاري/ الإنفاق الاستثماري/ التحويلات الرأسمالية) تضعف كفاية هذه المخصصات، وتضعف العلاقة بين تقديرها وبين الأهداف والغايات المراد تحقيقها ومن ثم تفقد هذه المخصصات فاعليتها في تحقيق التنمية التربوية المطلوبة، وتتأثر بالعديد من المؤثرات الاقتصادية العارضة أو المستدامة، كما تتحكم الإدارة المركزية للتعليم في توزيع مخصصات النظام التعليمي قبل الجامعي وفق نسب تحددها بين ما تم تخصيصه للإدارة المركزية للتعليم والجهات التابعة لها، وبين ما يتم تخصيصه لمديريات التربية والتعليم، كما تظهر مشكلة أخرى عند تنفيذ الموازنة، وهي مرتبطة بأسلوب التقدير فكثيراً ما يكون الاعتمادات التي تم تقديرها أقل من المطلوب للإنفاق الفعلي أو أكثر منه وفي الحالة الأولى يتم طلب اعتمادات إضافية خلال العام مما يؤدي إلى اختلال توازن الموازنة، وفي الحالة الثانية يتم توريد الفائض أو الحصول على موافقة لتحويله إلى بنود إنفاق أخرى.

– موازنات التمويل التعليمى فى الوحدات المحلية

تعانى أجهزة التعليم المحلية بالمحافظات العديد من المشكلات والمعوقــات التــى تحول دون تنفيذ برامجها التعليمية فى سهولة ويسر ولعل أهمها ما يلى : [11]

١- ضآلة الموارد المحلية لاعتمادها أساساً على الإعانات المالية التى تقــدمها لهــا الحكومة المركزية.

٢- صعوبة الحصول على الموارد المحلية لأسباب ترجع إلى قصور قــدرة أجهــزة التحصيل.

٣- عدم اعتماد المحليات على الاقتراض كمورد للتعليم بسبب القيود المفروضة على المحليات فى الاقتراض وصعوبة الحصول على مــصدر مناســب للاقتــراض بشروط مناسبة.

٤- عدم وجود أجهزة مالية على المستوى المحلى تعمل علــى توجيــه المــدخرات المحلية واستثمارها فى مشروعات محلية.

٥- عدم مرونة النظام المالى فضلاً عن ضعف كفاءة الأوعيــة المكونــة لمــوارد الوحدات المحلية.

٦- سيطرة الأجهزة المركزية على التمويل المحلى مع غياب سياسة مالية مــستقرة واضحة لإعانة الوحدات المحلية ماليا على مزاولة الاختصاصات المسندة إليهــا، وزيادتها مما يساعد على تقليص الفجوة من الموارد وأوجه الإنفــاق المطلــوب تغطيتها.

٧- الاتجاه إلى اعتبار الوحدات المحلية سلطات غير تمويلية.

بما أن ميزانية المديريات التعليمية تدخل ضمن ميزانية وزارة التربية والتعلــيم، الأمر الذى يوحى بتبعيتها للوزارة باعتبارها فروعاً لها فى المحليات.[12]، كما نميز هيكل التمويل المحلى بالاختلال، وتعقيدات الأساليب والإجراءات المالية والإدارية، وعدم كفاءة وفعالية إدارة الحسابات المحلية.

ومن حيث تعدد موارد التعليم فى المحليات فهى إما موارد تظهر فــى الموازنــة العامة للدولة فى شكل نصيب من الإيرادات السيادية الجارية، أو موارد محلية تخرج من

الموازنة العامة وتتمثل فى إيرادات وموارد نص عليها قانون الحكم المحلى، وكذلك معونات وقروض ومنح أجنبية للمحليات لمواجهة الإنفاق الجارى والاستثمارى.

وفيما يلى بيان تطور مخصصات التعليم قبل الجامعى [١٣]

خلال الفترة (٩٥/ ٩٦- ٩٩/ ٢٠٠٠) [١٤]

السنة	جملة الربط	الباب الأول	الباب الثانى	الباب الثالث	الباب الرابع	جملة التلا[illegible]
٩٦/٩٥	٥,٧٥٤,١٠٩,٤٦٠	٤,٧٢٠,٩,٦,٠٠٠	٩٣٩,٤٣٥,٠٠٠	٩١,٦٤٤,٠٠٠	٢,١٢٤,٤٦٠	[illegible],٩٢٣,٨٤٥
٩٧/٩٦	٦,٨٥١,٤٤٤,٣٨٩	٥,٥٩٥,٤٩٥,٠٠٠	١,٠٠٧,٠٠١,٠٠٠	٢٤٦,٧٩٨,٩٢٩	٢,١٤٩,٤٦٠	١٤,١٨٢,٢٨٠
٩٨/٩٧	٧,٨١٣,٣٥٠,٣٣٠	٦,٤٨٦,٠٩٧,٠٠٠	١,١٥٩,٣٣٠,٠٠٠	١٦٥,٧٧٦,٠٠٠	٢,١٤٧,٣٣٠	١٤,٥٠٨,٧٧٣
٩٩/٩٨	٨,٥٥٦,٩٣٥,٣٣٠	٧,١٣٦,١٢٧,٠٠٠	١,٢٣٢,٦٤٠,٠٠٠	١٨٥,٢٦٩,٠٠٠	٢,٤٣٥,٣٣٠	١٤,٧٢٨,٣٧٩
٢٠٠٠/٩٩	٩,٢٥٨,٣٩٣,٥٧٥	٧,٦٥١,٧٤١,٠٠٠	١,٣٣٨,٥٦٥,٠٠٠	٢٥٩,٨٩٢,٠٠٠	٨١٩٥٥٧٥	١٤,٩٦٠,٣٣٩

البيان السابق يوضح ما يلى :

- يلاحظ تزايد جملة المخصصات لتمويل التعليم قبل الجامعى خلال الفترة من (٥,٧٥٤ مليار جنيه أول الفترة إلى ٩,٢٥٨ مليار جنيه آخرها)، ولا يعنى تزايد المخصصات التمويلية بالضرورة زيادة المنفعة المترتبة عليها والتى تتمثل فى زيادة أنواع ومستويات الخدمات التى يؤديها النظام التعليمى لطلابه أو العاملين به أو ارتفاع مستوى التعليم بارتفاع وزيادة المخصصات، إذ ترجع هذه الزيادة فى المخصصات إلى عدة أسباب تؤدى إلى زيادة حجم المخصصات التمويلية دون زيادة فعلية فى المنافع المرتبطة بها أو تحسينها، ومن الأسباب الظاهريه التى تؤدى إلى زيادة التمويل المتجه إلى التعلم سنوياً ما يلى :
- انخفاض قيمة الجنيه المصرى باستمرار أو انخفاض قوته الشرائية، أو بمعنى آخر ارتفاع مستوى الأسعار نتيجة لارتفاع معدلات التضخم الزاحف In Creping Inflation الناتج من اختلاف حجم التيار النقدى عن حجم التيار السلعى، وهو ما تظهره باستمرار الأرقام القياسية للأسعار.
- التزايد المستمر فى أعداد التلاميذ والطلاب المستوعبين فى النظام سنوياً كما يوضح البيان ذلك.
- التوسع الاقليمى فى إنشاء الإدارات التعليمية وما يصاحب ذلك من زيادة الهياكل التنظيمية والوظائف وبالتالى زيادة الاعتماد والمخصصات اللازمة لتمويلها.

وفيما يتصل بأبواب الإنفاق التعليمى ما يلى :

- يحصل تمويل الأجور على نسبة تتراوح بين ٧٩%، ٦٨% من جملة موازنة التعليم بمتوسط قدره (٧٢,٥%) عن الفترة الموضحة مما يعنى استحواذ الأجور على جل الموازنة، وعلى الرغم من ذلك فإن تحليل مكونا تمويل الأجور التعليمية يبرز عدة سلبيات أهمها ما يلى :
- تضخم أجور نظام إدارة النظام التعليمى قبل الجامعى فى كافة مستوياته التنظيمية.

نظراً لتعدد المستويات التنظيمية لإدارة النظام التعليمى قبل الجامعى إذ لدينا إدارة التعليم المركزية (ديوان عام الوزارة)، ولدينا ٢٧ مديرية تربية وتعليم بمحافظات الجمهورية، ويتبعها عدد (٢٤٩) إدارة تعليمية تتراوح بين المستوى الأول والثالث[١٥]، ثم لدينا المستوى الرابع وهو الإدارة المدرسية (٣٩٩٢٦ مدرسة) وتبلغ جملة الموظفين لجميع المراحل بالمدارس الحكومية (٣٠٦٥٦٠)بدون موظفى الإدارات التعليمية والمديريات وديوان عام الوزارة والجهات التابعة لها، ويبلغ متوسط الإدارة المدرسية ٨,٩% لكل مدرسة مع وجود ٣١٤٦ مدرسة ذات الفصل الواحد، ٢٩٨ مدرسة صديقة الفتيات[١٦] وهو متوسط مرتفع نسبياً ويتطلب إعادة النظر فى تنظيم الهيكل المدرسى، كما تبلغ أعداد الفنيون بالمدارس (١٠١٩٠)، وأعداد العمال (٧٦٧٣١)، الأمر الذى يمكن التقرير معه بتضخم الأجور غير المباشرة بنظام التعليم قبل الجامعى، خاصة وأن تقلد الوظائف الإدارية يبدأ عادة بعد تقلد وظائف التدريس بعد أن يصل المعلم إلى الثلث الثانى فى مساره الوظيفى حيث يرتفع دخله من المهنة قياساً على دخله فى الثلث الأول من المسار الوظيفى، الأمر الذى يمثل حافزًا لهجرة مهنة التدريس إلى مهنة إدارة التعليم حيث الدخل الأكثر والعمل الأقل، كما تتزايد أعداد الإداريين على كافة المستويات التنظيمية سنوياً بمعدلات غير محمودة.

- الآثار السلبية لضعف كفاية التمويل التعليمى:

أثر ضعف كفاية تمويل التعليم قبل الجامعى، واختلال تخصيص هذا التمويل على أبواب الإنفاق، واختلال توزيع الباب الأول بين وظائف التدريس ووظائف إدارة التعليم إلى ظهور عدة ظواهر سلبية فى التعليم قبل الجامعى أهمها " ظاهرة الدروس الخصوصية

"، والتي ما زالت باقية حتى الآن رغم جهود إصلاح الأحوال المالية للمعلمين، وهي تمثل عبء كبير على الأسرة المصرية وبخاصة من لهم أبناء في التعليم العام، وقد امتدت الظاهرة إلى التعليم الفني بكافة أنواعه ومستوياته، وقد حاولت جهود الإصلاح السابقة القضاء على هذه الظاهرة بدعم الاتجاه إلى ما سمي " بمجموعات التقوية " المدرسية، ولكن هذا الاتجاه زاد من أعباء الأسرة المصرية حيث لم يتمكن هذا البديل من مواجهة ظاهرة الدروس الخصوصية، بل تعايش معها وأصبح أحد مسارات الإنفاق الأسرى على التعليم، وليس بخاف أن كلا المسارين (الدروس الخصوصية) " مجموعات التقوية " ارتبط بهما ممارسات سلبية للمعلمين أدت إلى تدهور المستوى الكيفي للتعليم قبل الجامعي.

- المدخلات المادية – المباني المدرسية وتجهيزاتها :

إن بيان تطور مخصصات التعليم السابق عرضه يبرز أن نسبة الإنفاق الاستثماري (المباني والتجهيزات التعليمية) تراوحت بين ١٥,٨% و ٢٠,٢% من جملة التمويل التعليمي المركزي متوسط قدرة (١٠,٥%) عن الفترة المذكورة، مما أدى إلى ضعف كفاية المباني المدرسية، وضعف كفاية برنامج صيانة وإحلال وتجديد القائم منها الأمر الذي أدى إلى أن أكثر من نصف المدارس لايصلح بكل المقاييس للحفاظ على الحد الأدنى للكرامة الإنسانية، فآلاف المدارس ليس بها دورات مياه، وآلاف المدارس آيلة للسقوط والآلف المدارس دون نوافذ أو أبواب وآلاف المدارس تحتاج إلى المعامل والمكتبات، والأسوار، وأماكن لممارسة الأنشطة المختلفة، ويرجع العائق الأكبر في عدم حل هذه المشكلة وتركها كل تلك السنوات إلى عدم وجود استثمارات.[١٧]

أو بعبارة أدق عدم كفاية التمويل التعليمي للوفاء باحتياجات النظام التعليمي من المدارس والتجهيزات اللازمة (كمياً وكيفياً) لإتمام عمليات التعليم والتعلم، وقد بلغ العجز في الأبنية التعليمية (المدارس المطلوب إنشاءها عام ٢٠٠٢ عدد(١٩٩٤٧) مدرسة [١٨]، هذا بالإضافة إلى منشآت الفراغات التعليمية والمرافق اللازمة لاستكمال المباني المدرسية القائمة (معامل/ ورش/ مكتبات/غرف كمبيوتر تعلم/ دورات مياه/ توصيل مرافق... الخ.

وليس انخفاض كفاية المخصصات المالية المتجه إلى المبانى المدرسية هو العامل الوحيد وراء ضعف عمليات بناء المدارس، إذ يعـانى التمويـل المتجـه للاسـتخدامات الاستثمارية من اختلال آخر يمثل فى إعطاء أولويات الاتفاقية للمـشروعات المركزيـة. وغالباً ما يكون الاستخدامات على حساب المشروعات فى المـديريات التعليميـة غيـر القاهرة، وهذا ما يظهره تحليل الاستخدامات الاستثمارية، فيما يلى :

بيان تحليل الاستخدامات الاستثمارية لعام ١٩٩٥/٩٤ [١٩]

جملة الإنفاق مليون جنيه	توزيعات الإنفاق	النسبة
٢٤٨,٥٣٣	ديوان عام الوزارة ولمديريات التربية والتعليم	%٣٠,٦
٥٢٤,٨٩٢	الهيئة العامة للأبنية التعليمية	%٦٤,٦
٣٩,٥٧٥	للأجهزة والهيئات الأخرى التابعة للوزارة	%٤,٨
٨١٣,٠٠٠	جملة الإنفاق الاستثمارى عام ٩٤/ ٩٥	

البيان السابق يوضح ما يلى :

- ضعف كفاية الإنفاق الاستثمارى بالنسبة لجملة الإنفاق على التعلـيم (١٤,٤%)، بصفة عامة.
- الاختلال فى توزيع مخصصات الإنفاق الاستثمارى حيث وزعت ٣٥,٤% مـن جملة الإنفاق الاستثمارى على المبانى الإدارية لديوان عام الوزارة والمـديريات التعليمية، فيما خصص للمدارس فى موازنة الهيئـة العامـة للأبنيـة التعليميـة ٦٤,٦% من جملة الإنفاق الاستثمارى.

إن مواجهة مشكلة إنشاء المدارس الجديدة بالأعداد المطلوبة تحتاج إلـى تمويـل واستثمارات ضخمة لبناء المدارس التى تكفل استيعاب الأعداد الهائلة المتزايدة كـل عـام وإلى القضاء على ظاهرة تعدد الفترات، ثم الوصول بكثافة الفصول إلى الحـد المقبـول، وبدون بناء مدارس جديدة بأعداد كبيرة فإن تحقيق أهداف الاستيعاب الكامل، ومكان لكـل تلميذ فى كثافة مناسبة يصبح أمراً مستحيل تحقيقه.[٢٠]

– ضعف كفاية التجهيزات المدرسية

فضلاً عن ضعف كفاية المبانى المدرسية فإن ضعف كفاية التمويل التعليمى قـد أدى إلى ظهور مشكلة أخرى هى ضعف كفاية التجهيزات المدرسـية (المعامـل/ أدوات/

الأنشطة التربوية/ المكتبات/ الأجهزة التعليمية/ الأجهزة الالكترونية/ المعدات والآلات الحديثة اللازمة لمدارس التعليم الفنى).

٢/١/٣ القروض العامة لتمويل التعليم قبل الجامعى

قد يكون قصور الطاقة الضريبية للمجتمع أو لشرائح عريضة منه – كما هو الحال عقب تطبيق سياسات التكيف الهيكلى– أحد الأسباب التى تدفع إلى القروض العامة كمصدر متاح لتمويل النظام التعليمى فى مصر، ويمكن تبرير اللجوء إلى القروض العامة للتمويل التعليمى بأنها لاتزيد الدائنية الإجمالية للاقتصاد القومى حيث يكون المجتمع دائناً لنفسه بصورة تؤدى إلى نقل الدخول من القطاع الخاص الذى أوكل إليه ٧٥% من الاستثمارات فى خطط التنمية إلى النظام التعليمى.[٢١]، وإذ أحسن تصميم سندات القروض من حيث الشروط والشرائح التى توجه إليها فإن الآثار الجانبية للقروض العامة قد تقل إلى درجة كبيرة مما يؤدى إلى توفير التمويل اللازم للنظام التعليمى دونما كثير من الآثار التضاخمية على الاقتصاد القومى ككل، ومن مقتضى كفاءة إدارة هذا المصدر أن يتم توجيه الأموال التى تم الحصول عليها إلى الإنفاق الاستثمارى التعليمى (المبانى/التجهيزات/ التكنولوجيا التعليمية)، وألا تخصص منها لتمويل الإنفاق الجارى التعليمى.

– التمويل بالقروض المحلية والخارجية

حيث يظهر فى تحليلات موازنة التعليم قبل الجامعى (الباب الرابع) التحويلات الرأسمالية ومن مكوناتها سداد أقساط القروض وفوائدها كما يلى :

بيان أقساط القروض بالتعليم قبل الجامعى

خلال الفترة (٩٠/ ٩١– ٩٥/ ٩٦) سنوات مختارة

السنوات	جملة الموازنة	جملة الباب الرابع	النسبة
٩٠/ ٩١	٢,٢٩٦,٠١٢,٨١٠	٢١,٨٠٩,٨١٠	%٩,٥
٩٥/ ٩٦	٦,٧٧٣,١١٢,٤٦٠	٧٥٠,٥٤٠,٤٦٠	%١١

البيان السابق يوضح ما يلى :

- تزايد القروض خلال الفترة السابقة وبالتالى تزايد أعباء خدمة القروض وقد وصلت إلى ١١% من جملة موازنة التعليم فى العام ٩٥/ ٩٦، وقد تكون القروض محلية أو خارجية ناتجة عن اتفاقات تمويل مشروعات تعليمية.

والجدير بالذكر أن الإدارة المركزية تحتفظ بسلطة عقد قروض تعليمية عامة، وغير مفوض للمحليات مثل هذه السلطة فضلاً عن القيود المفروضة على هذا المصدر فى المحليات، وكذلك صعوبة الحصول على قروض من مؤسسات تمويلية محلية بشروط ميسرة لتمويل المشروعات التعليمية.

وثمة محددات على مصدر القروض كمصدر تمويلى للتعليم أهمها نسبة حجم الدين إلى حجم الدخل القومى وثانيها معدل نمو الدين منسوباً إلى معدل نمو الدخل القومى حيث الأولى تبين حجم الأزمة والثانية تبين توقيت الأزمة.

٣/١/٣ صندوق دعم المشروعات التعليمية

أنشئ بموجب القانون رقم ١٢٧ لسنة ١٩٨٩ وتحددت أهدافه فى دعم وتمويل المشروعات التعليمية بما فى ذلك إقامة المدارس والمنشآت والمراكز التعليمية وتجهيزها وصيانتها وترميمها فى إطار الخطة القومية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية العامة للدولة فى مجال التعليم.[٢٢] وتحددت موارده فى (١٥ بنداً) موضحة بقرار إنشاءه، وتحددت أوجه إنفاقه فى أهداف إنشاءه.

وفى دراسة نقدية لنشاط الصندوق.[٢٣] حددت المشكلات المرتبطة بالموارد وأهمها أن ٨٧,٤% من موارد الصندوق تأتى من داخل وزارة التربية والتعليم، بينما ١٢,٦% من الموارد تأتى من خارجية مما يعنى ضعف كفاية المشاركة المجتمعية فى تكوين موارد الصندوق، وأن كثير من الجهات المعنية بقانون إنشاء الصندوق لاتؤدى مستحقات الصندوق مما يعد قصوراً فى تكوين الموارد، كما أن الإنفاق الجارى من الصندوق ذهب منه ٣٣,٦% إلى الهيئة العامة للأبنية التعليمية، ١٧,٣% حصلت عليه المحافظات للأبنية التعليمية أيضاً فى حين أن مشروعات تنمية المعلم وتحقيق الترابط بين التعليم قبل الجامعى والجامعى يحصلا إلى أعلى ٣,٢٨% من جملة الإنفاق.

ومما سبق يتضح أن الصندوق يعانى من مشكلات تتصل بضعف كفاية إيراداته، وضعف كفاية إدارة إنفاقه الأمر الذى يستلزم وضع تصور إصلاحى لما يجب أن يكـون عليه الصندوق هذا ما سوف يرد ضمن مكونات الفصل الأخير من هذا البحث.

٤/١/٣ صندوق دعم وضمان التزامات المدارس الخاصة[٢٤]

وتتكون موارد هذا الصندوق طبقاً للائحة التنفيذية الصادرة بشأنه[٢٥]

- ١% من المصروفات المدرسية لكل مدرسة خاصة.
- الإعانات والهبات والتبرعات من الأفراد والهيئات.
- الاعتمادات التى تخصص للصندوق من الموازنة العامة.

ويتم تمويل البنود التالية من الموارد السابقة كما يلى :

- تمويل نفقات المدارس الخاصة التى توضع تحت الإشراف المالى للوزارة.
- سداد قيمة المدارس الخاصة التى تم الاستيلاء عليها.
- المساهمة فى بناء المدارس الرسمية والفصول.
- صرف مكافآت تشجيعية للمدارس الخاصة الممتازة.
- المعاونة فى الأمور التى من شأنها تحسين الأداء فى الخدمة التعليمية.

٥/١/٣ مصادر أخرى

- حصيلة بيع الكتب الدراسية للمدارس الخاصة.
- حصيلة ما تؤديه الهيئة العامة للأبنية التعليمية من خدمات للغير.[٢٦]

٦/١/٣ المدرسة كمصدر للتمويل التعليمى

اتجهت السياسة التعليمية منذ فترة طويلة إلى أن تكون المدرسـة أحـد مـصادر التمويل للتعليم، حيث طبقت مشروع رأس المال فى المدارس وبخاصة مـدارس التعلـيم الفنى، ثم إنشاء وحدات تنظيمية ذات طبيعة اقتصادية مثل الوحدة المنتجـة، أو المدرسـة المنتجة، وهكذا يمكن تقويم هذا المصدر ومدى فعاليته فى تمويل التعلـيم قبـل الجـامعى حيث يتكون هيكل التمويل المدرسى من المصادر التالية:

أ – المتحصلات من الرسوم سنوياً (٤٤,٦٥% من الجملة) طبقاً للقرار الـوزارى ٢٦٨ لسنة ٢٠٠٦.

ب- التنظيمات المدرسية كمصدر للتمويل (التبرعات المالية/ العينية) (القرار الـوزارى رقم ٣٣٤ لسنة ٢٠٠٦).

حـ- الوحدات التنظيمية المدرسية كمصدر للتمويل.

د- مشروع رأس المال (التمويل الذاتى).

هـ- المنح والمساعدات والقروض الدولية لتمويل المدارس.

ثانيًا: التصور المقترح لنظام التمويل التعليمي التكاملي

هو تصور يعتمد على عدد من الإجراءات على النحو التالي:

- تفعيل دور الاستثمارات الخاصة في التعليم قبل الجامعي.
- تفعيل دور الجمعيات التعاونية التعليمية.
- تفعيل دور الجمعيات الأهلية المعنية بالتربية الاجتماعية.
- تفعيل دور الاتحاد النوعى لهيئات الفئات الخاصة والمعوقين.
- تفعيل دور اللجان الفرعية للاتحادات الإقليمية بالأحياء.
- تفعيل دور المنظمات غير الحكومية فى محو الأمية وتعليم الكبار.
- تفعيل دور النقابات المهنية والعمالية.
- تفعيل دور النقابات المهنية.
- تفعيل دور نقابة المهن الفنية.
- تفعيل دور نقابة المهن الإعلامية.
- تفعيل دور الصندوق الاجتماعى للتنمية لدعم التعليم الفنى قبل الجامعى وتمويله.
- تفعيل دور الغرف الصناعية والتجارية.
- تفعيل مجال التربية الدينية بالمدرسة.
- تفعيل الوقف كمصدر لتمويل التعليم قبل الجامعى.
- فرض ضرائب جديدة كمصدر لتمويل التعليم قبل الجامعى.

• مصادر التمويل التعليمى فى البيئة المحلية للمدرسة

البيئة المحلية لأى مدرسة قد تتكون من مجموع الأسر المحيطة بالمدرسة والتـى لها أو ليس لها أبناء بالمدرسة، والمؤسسات الإنتاجية والخدمية التـى تقـع فـى نطـاق

المدرسة الجغرافى أو قريبة منها، وفروع مؤسسات المجتمع المدنى، وهذه أو تلك يمكن أن تكون مصدر من مصادر التمويل التعليمى للمدرسة، كما يمكن تفعيل هذه المصادر على النحو التالى :

مداخل تفعيل المصادر التمويلية فى البيئة المدرسية المحلية

– مدخل تفعيل المصادر الفردية لتمويل التعليم

يؤكد هذا المدخل على ضرورة فهم سلوك الأفراد المستهدفين للمشاركة فى تمويل النظام التعليمى، ومعرفة الأسباب لهذا السلوك والتى تعتبر الدوافع المحركة الرئيسة للتعاون والمساندة والمشاركة للنظام التعليمى، وعليه فإن السلوك المستهدف، وهو التفاعل الإيجابى مع النظام التعليمى يتحدد وفق دوافع الأفراد التى تعتبر بمثابة القوى الداخلية المعبرة عن حاجاته ورغباته، وبواعثه، لذا كلما زادت حاجة الأفراد إلى تحقيق ذواتهم وأهدافهم ووجدوا فى النظام التعليمى إشباعاً لهذه الحاجة كان ذلك دافعاً لهم للمشاركة.

إن صياغة العلاقة بين الأفراد المتعاملين مع المدرسة والمستهدفين لمساندتها صياغة من شأنها أن تؤدى إلى تبادل المصالح والخبرات بينهما أمر يؤدى إلى السير بهذه العلاقة فى اتجاه إيجابى، وهو مشاركة الأفراد فى صنع القرار المدرسى فى إطار تحقيق المصالح العامة المشتركة.

إن اتخاذ المدرسة لقرارات من شأنها أن تؤدى إلى فعالية تأثير ومشاركة الأفراد فى إدارة وصناعة القرارات المدرسية وتقويم أدائها، وبدون أن ترسخ لدى الأفراد أنهم فاعلون حقيقيون ويؤثرون فى تحديد الأهداف وصياغة وسائل تحقيقها وتقويمها سوف تظل السلبية المشاهدة والتى أصبحت عنصراً من عناصر الثقافة السلبية لدى المتعاملين مع المدرسة.

إن هذا التحليل يصدق بالكلية على أفراد القطاع العائلى الذى هو مصدر من مصادر كل تمويل يحصل عليه النظام التعليمى فى مصر، فهم دافعو الضرائب، وهم دافعو الرسوم المدرسية، وهم دافعو تكاليف التمدرس، وهم المضحون بالدخل المفتقد نتيجة الفرص البديلة.. إلخ، وتزداد فاعلية هذا المدخل من خلال الإجراءات التى تشعر

الأفراد بأن لهم دوراً ملموساً وأن القرارات التى تتخذها المدرسة هى نتيجة مشاركتهم ومقترحاتهم وأفكارهم ومطابقتهم ومطالبهم ومعبرة عن حاجاتهم.

– مدخل إقامة وتنمية العلاقات مع المجتمع المحلى للمدرسة Community Development

ويتكامل هذا المدخل أيضاً مع المداخل السابقة بأن يكون لدى الأجهزة المعنية بالتنمية المحلية خطة لتنمية المجتمع المحلى، المدرسة أحد المكونات الأساسية فى هذه الخطة حيث التنمية التربوية والتعليمية، وتتولى المدارس مع أجهزة التنمية المحلية إعداد هذه الخطة والإعلام بها، وإجراء الحملات الإعلامية الهادفة إلى الحصول على تأييد مجموعات السكان المحليين لها، ويعد أسلوب المشاركة للمجتمع المحلى فى تحديد المشكلات والأولويات واتخاذ القرارات بشأن أهداف ووسائل العمل لمواجهة المشكلات الخاصة بالمدارس ضمن إطار مشكلات وأولويات المجتمع المحلى بصفة عامة، بين أكثر الأساليب فعالية فى إنجاز خطط التنمية المجتمعية.

وهناك إستراتيجيتان أساسيتان يتم استخدامهما عند تنمية المجتمع المحلى وهما : **إستراتيجية الدعم الاجتماعى، وإستراتيجية العمل السياسى**، وقد يتم التركيز عليهما فى مجتمع محلى ما أو على أحدهما فى مجتمع محلى آخر، وكلاهما تهدفان إلى تحديد المشكلات فى المجتمع المحلى وتعريفها، وتنظيم جماعات المجتمع المحلى لخدمة تحقيق هذه الأهداف، واستخدام المصادر المتاحة للتغلب على مشكلات المجتمع المحلى، وتنمية القيادات الشعبية المحلية.(٢٧)

– تفعيل دور العبادة فى البيئة المحلية للمدرسة

- إن لدور العبادة – بجانب دورها الأساسى فى بناء الأساس الروحى والعقائدى للأفراد – دوراً اقتصادياً تمويلياً فهذه الدور (المساجد) على سبيل المثال تتبع جمعيات تعمل فى مجال النشاط الدينى مثل المساجد التابعة للجمعية الشرعية للعاملين بالكتاب والسنة المحمدية (٢٨) وأحد أهداف وغايات هذه المساجد رعاية الأطفال اليتامى (مشروع كفالة الطفل اليتيم)، ومشروع تشغيل أمهات الأطفال اليتامى وتقديم العديد من الخدمات الطبية والاجتماعية والثقافية لجمهور المترددين عليها المقيمين فى المربع الجغرافى لها ولديها سجلات بأسماء

المستحقين للخدمات التعليمية والطبية والاجتماعية التى تقدمها لذلك يتعين على الإدارة المدرسية إقامة علاقات مباشرة بين المدرسة وبين دور العبادة للإفادة من الخدمات التى تقدمها هذه الدور.

- **تفعيل دور الأحزاب السياسية فى البيئة المحلية للمدرسة**

يتعين على الإدارة المدرسية إقامة علاقات مباشرة مع المكاتب والمقار الخاصة بالأحزاب السياسية لتحقيق غايات وأهداف مشتركة كما يلى :

- الإفادة من الندوات التى تعقد لتوعية الجماهير وتبصيرهم بالمشكلات التى تواجه التنمية الاجتماعية/الاقتصادية على مستوى البيئة المحلية وخاصة تلك المشكلات التى تتصل بتحقيق المدرسة لرؤيتها وغاياتها وأهدافها.
- الإفادة من الدراسات والبحوث التى يمكن أن تجريها هذه الأحزاب للمشكلات المحلية واعتبارها مادة علمية يمكن الإفادة منها فى توعية التلاميذ وتنمية أسلوب حل المشكلات لديهم، وتحقيق تعليم بيئى فعال.
- الإفادة من الخدمات التى يمكن أن تقدمها هذه الأحزاب للجماهير وخاصة ما يتصل فيها بالمدرسة، وتنمية الحياة السياسية للمدخلات البشرية للمدرسة (المعلمين/التلاميذ/الإدارة المدرسية... الخ)، وتنمية المشاركة السياسية لديهم.
- الإفادة من الدراسات أو البحوث التى تقدم نقد أو معارضة للمناهج السائدة أو طرائق التدريس أو الوسائل أو أى نقد يوجه للسياسة التعليمية أو الأهداف والغايات التعليمية والتربوية السائدة، حيث تمثل المعارضة فى أى نظام سياسى أحد أهم أساليب التطوير فى المجتمع.
- الإفادة من إمكانات الأحزاب السياسية فى تعبئة جماهير المدرسة باتجاه جمع التبرعات اللازمة لإنجاز المشروعات الاستثمارية التعليمية التربوية المدرسية سواء المالية منها أو العينية، وتوعية الجماهير المدرسية بأهمية انجاز هذه المشروعات.
- الإفادة من إمكانيات الأحزاب السياسية تعبئة جماهيرية المدرسة باتجاه إيجاد حلول للمشكلات المدرسية والتعليمية، وإيجاد وسائل للقضاء على هذه المشكلات وخاصة ما يتصل منها بمحو الأمية الأبجدية والوظيفية، والتعليم العلاجى.

- الإفادة من إمكانيات الأحزاب السياسية فى الترويج للسلع والخدمات التى تنتجها المدرسة لزيادة حصيلة التمويل الذاتى للمدرسة.

- تفعيل دور المؤسسات الإنتاجية والخدمية فى البيئة المحلية للمدرسة

يتعين على الإدارة المدرسية إقامة علاقات تشاركية وشراكة مع المؤسسات الإنتاجية والخدمية فى البيئة المحلية للمدرسة من أجل إنجاز وتحقيق الأهداف والغايات التعليمية التربوية كما يلى :

- **تصميم وتنفيذ برامج مشتركة للتدريب التجريبى لتلك المؤسسات فى ورش ومعامل المدرسة أو للمدرسة فى ورش ومعامل تلك المؤسسات.**
- **تصميم وتنفيذ مشروعات إنتاجية مدرسية تسهم فى توفير أحد المدخلات للمشروعات الصناعية أو التجارية وفق معايير جودة محددة.**
- تصميم وتنفيذ برامج تعليمية وتدريبية لتوفير مخرجات مدرسية تصلح لأن تكون مدخلاً أساسياً فى المؤسسات الإنتاجية والخدمية التى تقع فى نطاق البيئة المحلية المدرسية.
- تكوين فرق عمل مشتركة لتصميم وتنفيذ برامج مدرسية تعليمية وتدريبية مدعمه من المؤسسات الإنتاجية والخدمية المحلية بخبراء أو مواد وخامات مباشرة وغير مباشرة.
- تكوين فرق عمل مشتركة لدراسة المصادر والموارد فى البيئة المحلية، ومقترحات استثمارها، واعتبار هذه الدراسات مادة علمية لنظام التعليم البيئى تكون أساس لمقررات ومناهج بيئية فى مراحل متقدمة، خاصة فى البيئات الساحلية والصحراوية التى تكثر بها المناجم والمحاجر وآبار البترول والموارد والثروات الطبيعية البكر.

- تفعيل دور مراكز الشباب والساحات الشعبية والأندية الرياضية فى البيئة المحلية للمدرسة

ويمكن تحقيق ذلك من خلال توقيع (ميثاق) التعاون الرياضى بين وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى للشباب والرياضة لتوسيع قاعدة ممارسة التربية الرياضية والسماح للمدارس كل فى نطاقه الجغرافى باستخدام مراكز الشباب، والساحات الشعبية،

والأندية الرياضية فى المحافظات ومن أجل الكشف عن التلاميذ الموهوبين رياضياً ورعايتهم وإعدادهم خارج نظام المدارس الرياضية، وتخصيص منح مالية من (صندوق التمويل الأهلى) أو من المهتمين بالنشاط الرياضى لرعايتهم.

– تفعيل دور الوسائط التربوية الثقافية فى البيئة المحلية للمدرسة

ضرورة إقامة علاقات مباشرة مع المكتبات العامة وقصور الثقافة والوحدات الاجتماعية والثقافية فى البيئة المدرسية واعتبارها مصدر من مصادر التعلم البيئى حيث تنتشر قصور الثقافة فى كل محافظات الجمهورية (٥٢٤ قصراً وبيت ثقافة) تقدم لمن يريد عروضاً مسرحية وموسيقية وفنوناً شعبية وسينما وفنوناً تشكيلية، ومحاضرات وندوات، ومنها معارض ونوادى للعلوم والمرأة وفصول تعليمية، كما تقدم نفس الأنشطة فى صورة قوافل، وأنشطة تتصل بالحرف البيئية.

كما تقدم الإدارات المركزية لوزارة الثقافة دورات تدريبية لإعداد القادة الثقافية وأمناء المكتبات وللثقافة العلمية وتشرف على الأكاديمية القومية للفنون والتى يتبعها عدد من المعاهد العليا للموسيقى والفنون المسرحية... الخ[٢٩]، وتمثل هذه الوسائط الثقافية أحد الوسائط المهمة فى بناء الشخصية السوية لذلك يتعين على الإدارة المدرسية الإفادة من تلك الوسائط خاصة المدارس التى يقع فى نطاقها الجغرافى أحد هذه الوسائط أو أكثر.

• المدرسة كمصدر للتمويل التعليمى :

تتجه جهود إصلاح النظم التعليمية إلى تنمية القدرات الذاتية للمدرسة، وزيادة الاعتماد على الموارد المالية الذاتية لها بجانب الموارد العامة أو الحكومية، وهو يعنى أن تكون المدرسة ذاتها مصدراً لتمويل العملية التعليمية الأمر الذى فرض إعادة هيكلة البنية الأساسية للمدرسة وانتهاجها لأساليب ووسائل تجمع بين التعليم والعمل أو التعليم من خلال العمل، وقد لاقت هذه الاتجاهات نجاحاً كبيراً خاصة فى الدول التى تتزايد فيها السكان بمعدلات أعلى من المتوسطات المتعارف عليها، وتقل فيها الموارد الاقتصادية الأخرى نسبياً.[٣٠]

إن الملفت للنظر أن تصر دول غنية بالموارد الطبيعية وتمر بمرحلة الرفاهية الاقتصادية على أن تطبق هذه الاتجاهات فى نظم تعليمها وبخاصة المدارس العامة

الحكومية لذلك يتعين تخطيط المدارس لتكون مصادر للتمويل التعليمى الذاتى مما يقلل من مخاطر الاعتماد على التمويل التعليمى الحكومى نسبياً.

وفيما يلى حزمة الأهداف المدرسية اللازمة لتطبيق التوجه إلى اللامركزية التمويلية:

هدف إصلاح الوحدات التنظيمية المدرسية واستحداث وحدات جديدة

- **إصلاح وحدة التدريب** : لتكون وحدة تنمية مهنية مستدامة وشاملة لجميع العاملين بالمدرسة ولذوى العلاقة معها، وهو ما يعبر عنه ببناء القدرات المتبادل أى التدريب المهنى والتدريب لاكتساب الخبرات اللازمة لتحول المدرسة إلى وحدة اجتماعية.

متطلبات تفعيل وحدة التدريب المدرسية :

- صياغة خطة سنوية للتنمية المهنية لكافة فئات المدرسة فى ضوء الخطط الخمسية للتنمية المهنية للوظائف المدرسية.
- توفير وسائل التنمية المهنية الذاتية لكافة الوظائف المدرسية.
- إنشاء علاقات وترابطات محلية وإقليمية ودولية مع المدرسة لتنفيذ برامج للتنمية المهنية للمعلمين والإداريين والفنيين بالمدرسة سواء مع المدارس المناظرة أو المؤسسات المتخصصة أو الجامعات..
- تعميم نظام التقويم الشامل بالمدرسة بحيث يشمل تقويم المستويات المهنية للمعلمين، والمستويات المهنية للإدارة المدرسية، والمستويات المهنية لأولياء الأمور، وبالنسبة للمعلمين وهيئة الإدارة المدرسية للإفادة منها فى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لهاتين الفئتين، وبالنسبة لأولياء الأمور للتعرف على احتياجاتهم لبرامج التربية الوالدية، واحتياجات المدرسة للإفادة من خبرات أولياء الأمور فى تقديم برامج للتنمية المهنية للمعلمين والإداريين أو للمساندة فى تنفيذ المنهج المدرسى.
- التعرف على المستويات المعيارية للأداء بالنسبة للمعلمين والإداريين فى المدرسة من خلال الشبكة الدولية للمعلومات ومن خلال البحوث ومن خلال تبادل

الخبرات مع المدارس المحلية والمدارس فى دول العالم المتقدمة وذلك بالنسبة لجميع الأدوار المنوطة بالمعلمين (الدور التربوى والتدريسى/ الاجتماعى/ الثقافى/ ... الخ) وكذلك بالنسبة لهيئة الإدارة المدرسية والفئات المتعاملة معها.

- تصميم وتنفيذ خطط التنمية المهنية المستدامة والذاتية للمدرسة وخطط تسويق الخدمات التدريبية للغير.
- تنفيذ برامج التنمية المهنية الذاتية والمستدامة للهيئة التدريسية والإدارية بالمدرسة.
- إصدار كتب ومطويات بالدورات التدريبية والخبرات التدريبية التى تم إقرارها وعرض تلك الكتب عن طريق الناشرين للإفادة من الخبرات والتجارب والحصول على الأموال اللازمة لتمويل برامج التنمية المهنية.
- تنفيذ برامج للمتعاملين مع المدرسة أو لمن يحتاج تلك البرامج (محو الأمية الالكترونية الوظيفية/التربية الوالدية)، يقدم جزء منها مجاناً أو برسوم رمزية ويقدم جزء منها برسوم تحقق تمويلاً لبقية البرامج الأخرى المقدمة بمعرفة وحدة التدريب المدرسية.
- تدريب الطلاب والتلاميذ بالتعاون والتكامل مع الوحدة المنتجة بالمدرسة على المهارات والكفايات اللازمة لهم لممارسة أدوارهم فى مشروعات الوحدة المنتجة (سلع/ خدمات).

- هدف إصلاح الوحدة المنتجة بالمدرسة

<u>متطلبات عامة لتفعيل الوحدة المنتجة :</u>

(١) تشكيل فريق عمل الوحدة المنتجة بالمدرسة بحيث يراعى فى تكوينه وجود الكفاءات التالية ما أمكن ذلك، وإسناد تنميتها إلى وحدة التدريب والتقويم بالمدرسة (التلاميذ أعضاء أساسيين فى فريق الوحدة المنتجة)، وتفويض القدر اللازم من السلطة للفريق لمباشرة وظائفه وأدواره:

- كفايات بحوث التسويق والتسوق وذلك :

• لمعرفة السلعة/الخدمة التى تحتاجها بيئة المدرسة/المجتمع المحلى (الطلب عليها)

* تحديد مواصفات/السلعة/الخدمة، والإمكانات البشرية/المادية/تكلفة نتاجها وهامش الربح فيها.
* تحديد مصادر المشتريات اللازمة للإنتاج – ومواصفات التخزين وتكلفة النقل.
* معرفة مدى ملائمة السلعة/الخدمية لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

(٢) توزيع الأدوار وتحديد المسئوليات والسلطات اللازمة لكل عضو في الفريق والأهداف التي يتعين تحقيقها والتنسيق بين أعضاء الفريق لتحقيق التكامل كفريق ومنعاً للتضارب أو عدم التزامن في إجراءات الإنتاج للسلع أو الخدمة.

(٣) تحديد أسلوب للمحاسبة:

محاسبة التكاليف – توزيع هامش الربح.

(٤) تقويم دورة رأس المال وتكرار الدورة بالإفادة من الخبرات المكتسبة.

- يمكن أن تكون مجموعة مدارس في مرحلة واحدة يجمع بينها نطاق جغرافي (إدارة تعليمية) يسند لكل مدرسة تشغيل جزء من إنتاج السلع ويتم تجميع الأجزاء ليكون منتج واحد، ويكون ذلك في حالة إنتاج سلعة يتعذر على مدرسة واحدة إنتاجها لأسباب مالية/ فنية.
- في الحالة السابقة يكون فريق العمل من مسئولي الوحدات المنتجة ومعاونيهم للتنسيق والتكامل فيما بين مجموعة المدارس.
- يمكن أن تكون المدرسة " مجهز " للعمليات الأولية " المدخلات " لمصنع أو ورش قائمة في نطاقها الجغرافي، ويكون ذلك في مدارس التعليم الفني (صناعي/زراعي) حيث يمكن إسناد عمليات تجهيز الخامات لهذه المدارس كجزء من خط إنتاج هذه الخامات.
- إجراء بحوث ودراسات مسحية حول احتياجات البيئة المدرسية من المنتجات السلعية والمنتجات الخدمية التي تحتاجها، ويمكن للمدرسة أن تقوم بإنتاجها، وتحديد مصدر التمويل الملائم لإنتاج تلك السلع والخدمات.
- التنمية المهنية للعناصر المسئولة عن الوحدة المنتجة والطلاب تحت إشراف وتوجيه أصحاب الخبرات في مجال الإنتاج السلعي، أو الخدمي المزمع تقديمه.

- الاستقرار على خطة إنتاجية، وأخرى تسويقية للمنتجات التى يراد إنتاجها ومعرفة مصادر الخامات وعمليات التصنيع وتكلفة الوحدة المناظرة فى السوق وتكلفة الوحدة المنتجة مدرسياً ومستوى جودة كل منهما.
- توفير المخزون السلعى والمادى والبشرى اللازم لعمليات الشراء والتسويق والإنتاج وتحديد دور كل فرد فى مجال محدد للتخصص.
- بدء تنفيذ الخطة الإنتاجية والتسويق والتقويم المستمر للإنجاز والتعرف على الانحرافات عن الخطة لاتخاذ الإجراءات اللازمة للتصحيح.
- عمل قائمة بالتكاليف، ومتوسط التكلفة، وهامش الربح.
- عمل قائمة بالمصروفات والإيرادات والأرباح.
- توزيع الأرباح وفق نظام محدد (كل حسب جهده ومشاركته).
- تجنيب جزء من الأرباح كإحتياطى يضاف لرأس المال لبدء دورة جديدة أكثر تمويلاً، والاستمرار.

– مدخل تحقيق الترابط بين النظام التعليمى وسوق العمل

يقوم هذا المدخل على إعادة صياغة مناهج التعليم قبل الجامعى شكلاً وموضوعاً بما يكفل تحقيق الترابط بين محتوى التعليم والمشاكل البيئية والمجتمعية، وضرورة أن تفى هذه المناهج باحتياجات برامج التنمية الاقتصادية/ الاجتماعية/ السياسية، وأن تفى باحتياجات النمو المهنى للعاملين بما يحقق جودة الأداء العملى والتطبيقى وضرورة تحقيق الترابط بين هيكل التعليم قبل الجامعى من جهة وهيكل العمالة من جهة أخرى، وهو يتطلب حصراً دقيقاً لمتطلبات سوق العمل.

– تفعيل دور المدارس فى مجال التهيئة لعالم العمل[٣١]

فضلاً عن تنفيذ برامج الوحدة المنتجة بالمدارس العامة ومشروع رأس المال بالمدارس الثانوية الفنية، فإن المدارس مطالبة بدور إستراتيجي سوف يكون له مردود على المدى البعيد فيما يتصل بتمويل التعليم قبل الجامعى كما يلى :

- توضيح التوقعات من التلاميذ/الطلاب من المعرفة والأداء حتى تمنحهم شهادة إتمام الدراسة وتحتاج المدارس بشكل خاص إلى تجاوز السجلات المدرسية التقليدية والتى لا توضح إلا تراكم الاعتمادات الدراسية إلى استحداث شهادات

للدراسة فيها تكون ذات دلالة لأصحاب الأعمال فيما بعد التخرج. كأن توضح المهارات أو القدرات التى يتمتع بها الخريج أو الخبرات التى قد يكون اكتسبها من ممارسات عملية.. إلخ.

- أن تتبنى المدارس مشروعات مناظرة لاحتياجات سوق العمل من أجل كسب معارف ومهارات مطلوبة فعلاً لخريجها.
- إعادة النظر فى توزيع الوقت المدرسى حتى توفر مساحة كافية لكل من المعلمين والطلاب لتخطيط ولإنجاز أنشطة مدرسية عملية مطلوبة لسوق العمل.
- أن تتبنى طرائق تدريس قائمة على المشروعات والدراسات البيئية والأنشطة العملية لتمكين الطلاب من تطبيق معارفهم واكتساب المهارات المطلوبة.

- هدف إصلاح وحدة الإعلام التربوى المدرسى :

- إصلاح وحدة المعلومات والإحصاءات لتكون نظام للمعلومات والاتصالات المدرسية، وتحديد وظائف معلوماتية واتصالية جديدة لهذه الوحدة، وصياغة خطة إعلامية واتصالية مدرسية.

- هدف توفير المعلومات التمويلية المدرسية

- مسح مصادر التمويل القائمة والمحتملة فى بيئة المدرسة/المجتمع/الإقليمية تتضمن : القائمين عليها – أهدافها – مجالات التعاون والشراكة المحتملة بين المدرسة وتلك المؤسسات.
- دراسات الطلب على الخدمات والمنتجات التى يمكن للمدرسة أن تقدمها للبيئة المدرسية والمحلية (المحافظة) والمجتمعية والإقليمية.
- دراسات طرائق ووسائل تسويق (بحوث تسويق) الخدمات والمنتجات المدرسية.
- دراسات التغييرات فى المستويات الاقتصادية وخاصة دخول الأسر فى مستوى المحافظة، والبيئة المدرسية من أجل التعرف على " القدرة التمويلية التعليمية " للأسر تستخدم فى تصميم حملات لجمع التبرعات اللازمة لإنجاز الأهداف المدرسية.
- دراسات المستويات التأهيلية والخيرية لأولياء الأمور، وإقامة ترابطات ومشاركات معهم للإفادة من تأهيلهم وخبراتهم فى تزويد التلاميذ والمعلمين

والإداريين والخدمات المساعدة بالمدرسة بتلك الخبرات الحياتية والتربوية والتعليمية.

- دراسات نقاط ومرتكزات المصالح المشتركة بين المؤسسات الخدمية والإنتاجية والمهنية فى البيئة المدرسية والمجتمعية، وبين المخرجات المدرسية.
- دراسات منحيات العرض والطلب للتخصصات التى تعد لها المدارس الفنية لتحديد سياسات القبول ومحتوى المناهج اللازم لتحقيق أعلى درجة من المرونة فى إعداد الطلاب، وللقضاء على ظاهرة (كارثة) البطالة بين خريجى التعليم الفنى.
- دراسات نفسية وتربوية لتنمية الدوافع التمويلية لدى الشرائح الاجتماعية والمؤسسات الأهلية، والاقتصادية والسياسية لمساندة النظام التعليمى وتمويل برامجه.
- معلومات ودراسات عن إدارة العلاقات الخارجية للمدرسة بكفاءة وفعالية، والتزود بمعلومات عن مهارات الاتصال، ومهارات اتخاذ القرار ودراسات الجدوى له.
- هدف إنشاء موقع للمدرسة على الشبكة الدولية للمعلومات، وتحقيق الاتصال الفعال بجمهور المتعاملين مع المدرسة والمدارس الأخرى فى الداخل والخارج من خلال الموقع، فضلاً عن الاستخدام الاقتصادى للموقع.
- تحديد فئات الجمهور المستهدف طبقاً للأولويات وتتضمن فئات الجمهور المتعامل مع المدرسة والتى تصل إليهم بالفعل، وفئات الجمهور التى ترغب المدرسة فى الوصول إليهم بالوسائل الاتصالية مستقبلاً، وتحديد مستويات التغيير المطلوبة من كل فئة من فئات الجمهور المستهدف (المعرفة/الاتجاهات/السلوكيات).
- تحديد الأنشطة المحققة لما سبق ذكره.
- تحديد الرسائل الإعلامية المدرسية (أولويات المضامين والأسلوب والأشكال الفنية).

- تحديد قنوات الاتصال ووسائل الاتصال الملائمة المباشرة والجماهيرية ووسائل الاتصال الخاصة بالمدرسة نفسها فى ضوء الوسائل المتاحة فعلاً والإمكانات والموارد المتاحة (مالية – فنية– بشرية).
- تحديد المسئول عن كل نشاط من الأنشطة الإعلامية والوقت اللازم والجدول الزمنى للأنشطة.
- اختيار الإستراتيجية الملائمة للإعلام مثل إستراتيجية المشاركة لأكبر عدد ممكن من الجمهور فى النشاط الاتصالى والموضوعات الاتصالية.
- التنفيذ، والمتابعة والتقويم لما سبق لتنفيذ خطة جديدة..

– **<u>هدف إنشاء وحدة للمحاسبة الذاتية المدرسية</u>**[٣٢]

- وجود معايير جودة لكافة المدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية والتربوية المدرسية.
- وجود معايير جودة لبيئة المدرسة المحلية والمجتمعية والعالمية.
- صياغة الأهداف المدرسية بالمشاركة بين الأطراف المعنيين بها فى ضوء الخبرات السابقة والمعايير الجارية السابق تحديدها.

وفى ضوء المعايير المتصلة ببيئات المدرسة والمدخلات والعمليات التعليمية والتربوية المدرسية.

- إيجاد نظام للتقويم الذاتى المدرسى، ونظام للتغذية المرتجعة للنظام المدرسى لتحقيق الصياغة العلمية والمجتمعية للأهداف المدرسية وسبل تحقيقها.

– **<u>إصلاح التنظيمات المدرسية التالية :</u>**

- مجلس الأمناء والآباء والمعلمين.
- حلقات تجويد الأداء التعليمى التربوى المدرسى.
- جماعات النشاط التربوى المدرسى.
- أن يتم تشكيل هذه التنظيمات وفق مبدأ من القاعدة إلى القمة، ويتم تمثيل الفئات المعنية فى كل مجلس وفق مبدأ الوزن النسبى لهذه الفئة فى النظام المدرسى.
- صياغة خطة عمل لكل تنظيم مدرسى محدد أهدافه ووسائل إنجازها والمحاسبة عن مستوى الأداء.

- إيجاد آلية للتصدى للممارسات السلبية للمعلمين خاصة المرتبطة بالدروس الخصوصية والإداريين بالمدرسة.
- التشكيل التشاركى لكافة الفئات ذات العلاقة بالتنظيمات المدرسية، وتفويض القدر الكافى من السلطات لكل مجلس يتناسب مع مسئولياته.
- دليل عمل لكل مجلس يوضح فيه العلاقات الداخلية فى التنظيم والعلاقات الخارجية له.
- متابعة مستمرة وتقويم لمستوى للأداء.
- ميزانية كافية لكل تنظيم لتحقيق أهدافه.

– تغيير نمط صناعة واتخاذ القرارات التعليمية والتربوية

إن التوجه إلى تحقيق المركزية واللامركزية المخطط يعنى فى الجانب التنظيمى توزيع سلطات صناعة واتخاذ القرارات التعليمية والتربوية الإستراتيجية بين المؤسسات المعنية داخل وخارج النظام التعليمى، وفيما يلى نعرض تصوراً مقترحاً حول مشاركات تلك المؤسسات فى القرارات المهمة وفيما يلى:

بيان توزيع سلطات اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية الإستراتيجية

مجال التوزيع	المركزية	المديريات	المدرسة	الأسرة	مؤسسات المجتمع المدرسى
• تحديد الرؤية	x	x	xx	xx	xx
• صياغة الغايات	x	x	x	x	x
• صياغة الأهداف			x	x	x
• صياغة السياسة التعليمية	x	x	x	x	x
• المدخلات التعليمية – المعلمون			xx	xx	xx
– الإداريون			x	x	x
– المبانى المدرسية		x	x	x	x
– تعليمية					
– مدرسية					
• التشريعات	x	x	x	x	x

مجال التوزيع	المركزية	المديريات	المدرسة	الأسرة	مؤسسات المجتمع المدرسي
- قوانين					
- قرارات	x	x	xx	xx	xx
- المناهج المدرسية					
•التمويل التكاليف - تمويل تعليمى	x	x	xx	xx	xx
- تكاليف تعليمية	x	x	x	x	x

البيان السابق يوضح ما يلى :

- المشاركة بين المؤسسات المعنية بصناعة واتخاذ القرارات التعليمية والتربويـة، ودرجة المشاركة حيث تعنى العلامة (x) المشاركة والعلامة(xx) كثافة درجة المشاركة للمؤسسة.

- المدخلات المادية لنظام التمويل التعليمى المتكامل (مركزى لامركزى)

إن التمويل التعليمى المتكامل يهدف إلى تحقيق الكفاية الكمية لمدارس التعليم قبل الجامعى وكذلك الكفاية الكيفية والتوزيعية لهذه المدارس، ولتحقيق ذلـك يتعـين إجـراء الإصلاحات التالية، والتى من شأنها تفعيل التمويل وكفايته للوفاء بالأهداف المبنية بعد :

١- تحقيق الكفاية الكمية والكيفية للمبانى والتجهيزات التعليمية

١/١- هدف تحقيق التكافؤ فى الفرص التعليمية

وذلك بتوفير مدارس حكومية لا تقل فى جودة مبانيها وتجهيزاتها عـن مـستوى جـودة المدارس التجريبية، والوصول بالمدارس السابق إنشاءها إلى نفـس المـستوى بتزويـدها بالمتطلبات التعليمية اللازمة، على أن تراعى معايير ومؤشرات الفعالية للمدخلات المادية والتجهيزات التالية وكذلك متطلبات نوع التعلم من مواصفات فى المبانى والتجهيزات :

بيان أهم مؤشرات فعالية المدخلات المادية والتجهيزات

المؤشرات	سنة الهدف
- م. كثافة الفصول	(١/٣٩-١/٤٠)(١/٤١-١/٤٢)
- م. كثافة المدرسة	(١/٥٠٠)(١/٦٠٠) (١/٧٥٠)

- طالب/ تلميذ/ مساحة أبنية	١/ ٢ م^{٢}
- طالب/ تلميذ/ مساحة مرافق	م ٤ م^{٢}
- طالب/ تلميذ/ حاسب الآلى	(١/٣) (١/٢) (١/١)
- طالب/ تلميذ/ معمل خاسب آلى	٢٠/ ١
- طالب/ تلميذ/ مساحة أنشطة تربوية	١/٤ م^{٢}
- طالب/ تلميذ/ معمل لغـــات	٢٠/ ١
- طالب/ تلميذ/ معمل طبيعة	٢٠/ ١

- المؤشرات بعالية متوسطات جميع المراحل يراعى طبيعة المرحلة فيزيد المؤشر أو يقل عن المتوسط حسب طبيعة المرحلة.

٢- تحقيق الكفاية التوزيعية للمبانى والتجهيزات

١/٢ - هدف إعادة تنظيم الخريطة المدرسية للتعليم قبل الجامعى

- **مدارس التعليم العام**
- تحويل بعض المدارس إلى مراكز تأهيل للتعليم العالى والكليات العسكرية.
- تحويل بعض المدارس إلى مراكز ترجمة، ومراكز للثقافة التكنولوجية الحاسوبية وتقنيات التعليم المدرسى.

المدخلات المالية لنظام التمويل التعليمى المتكامل (مركزى ولامركزى)

إن عملية إدارة وترشيد التمويل مهمة جداً وخاصة فى المدارس، وذلك من أجـل توفير إطار عمل فعال للمحاسبة وللتخطيط التعليمى والتربوى وكذلك مـــن أجـــل تـــوفير الحماية اللازمة لاستخدام وتوظيف التمويل العام، ومن أجل ذلك تـــم تـــصميم وصــــياغة المعايير والتشريعات التى تهدف إلى توفير إطار عمل يسمح بالتطبيق الجيـــد ومـــساعدة المدارس على إنشاء وتأسيس والاستمرار فى نظام تمويل مدرسى يتميز بالمرونة ويجارى المتغيرات والأحداث وأيضاً يعطى دليل عمل يمكن الخبراء المدققين من تقييم خطـــواتهم، كما أنه يوفر للمدرسة دليل عمل يمكنها من تطبيق التقييم الذاتى للمدرســـة ويمكـــن مـــن خلاله التعرف على نقاط القوة والضعف فى نظام إدارة التمويل المتبع.[٣٣]

إن حاجة النظام التعليمى إلى التوسع الكمى والارتقاء الكيفى والانتشار التوزيعى المستمرة، تفرض عليه ضرورة تحسين الأداء المالى للنظام خاصة فى ظل ما يعانيه مـــ

ندرة " التمويل الذاتي " واعتمادى بدرجة عالية على التمويل تتزايد مـــع تزايـــد مـــستوى طموح الأهداف، ومن ثم يتعين إدارة التمويل بكفاءة تتناسب طردياً مع مستوى طموح هذه الأهداف ولتحقيق ذلك يتعين إتباع ما يلي:

١- تخطيط هيكل التكاليف التعليمية فى النظام التعليمى قبل الجامعى

يهدف تخطيط هيكل التكاليف التعليمية إلى توفير التكاليف الكافية لإنجاز أهـــداف التعليم قبل الجامعى بفعالية وذلك من خلال تقدير التكاليف المـــستقبلية تتـــضمنه تكـــاليف الإصلاحات الجوهرية والهيكلية فى النظام التعليمى، بالإضافة إلى إصلاح هيكل التكاليف على المستوى المدرسى، أخيراً إدارة نظام التكاليف إدارة رشيدة بكفاءة وهو ما يعبر عـــ ترشيد التكاليف التعليمية دون المساس بمستوى الجودة، بل والارتفاع بمـــستوى الجـــودة كنتيجة مباشرة لهذا الترشيد، ولتحقيق ما يلى.

١/ أ – تقدير التكاليف المستقبلية لنظام التعليم قبل الجامعى

ثمة عوامل كثيرة ينبغى إدراجها عند تقدير التكاليف المستقبلية لنظام التعليم قبـــل الجامعى أهمها التكاليف التعليمية عن الفترة السابقة على التقدير، وتكـــاليف الإصـــلاحات الهيكلية فى النظام التعليمى... الخ وفيما يلى

بيان التكاليف المستقبلية لنظام التعليم قبل الجامعى موزعة على أبواب الإنفاق

خلال الفترة (٢٠٠٨/ ٢٠٠٩-٢٠١٣)

السنوات	حجم التكاليف التقديرية مليار جنيه	أبواب الإنفاق			
		باب (١)	باب(٢)	باب(٣)	باب(٤)
٢٠٠٩/٢٠٠٨	٢٤٩٢٩	١٥٤٤٥٦	٤٢٣٧	٤٩٨٦	٠,٢٥٠
٢٠١٠/٢٠٠٩	٢٦١١٥	١٦١٩١	٤٤٣٩	٥٢٢٣	٠,٢٦٢
٢٠١١/٢٠١٠	٢٧٣٠١	١٦٩٢٦	٤٦٤١	٥٤٦١	٠,٢٧٣
٢٠١٢/٢٠١١	٢٨٤٨٨	١٧٦٦٢	٤٨٤٢	٥٦٩٨	٠,٢٨٦
٢٠١٣/٢٠١٢	٢٩٧١٧	١٨٤٢٤	٥٠٥١	٥٩٤٤	٠,٢٩٨

البيان السابق يوضح ما يلى :

- جملة التكاليف التقديرية خلال سنوات الخطة الخمسية ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ – ٢٠١٢/٢٠١٣ وتتضمن التكاليف التقديرية كل من إسقاط التكاليف الفعلية من الفترة السابقة على التقدير كما تتضمن :
- تكلفة الإصلاحات الهيكلية فى النظام التعليمى قبل الجامعى، وهى تشمل ما يلى :
- **تكلفة إصلاح المدخلات البشرية التعليمية وتشمل :**
  - **تكلفة تعميم الكادر الجديد على الوظائف الإدارية المدرسية.**
  - **تكلفة إصلاح نظم الرعاية الاجتماعية/الثقافية/الصحية للعاملين بالتعليم قبل الجامعى.**
  - **تكلفة إصلاح برامج التنمية المهنية للمعلمين – الإداريين.**
- **تكلفة إصلاح المدخلات التنظيمية التعليمية وتشمل :**
  - **تكلفة تطبيق نظام اليوم الكامل فى جميع المدارس.**
- تكلفة إصلاح المدخلات المادية التعليمية وتشمل :
- توفير التكنولوجيا التعليم لكافة المدارس (أجهزة – وسائل تعليمية..)
- توفير أبنية/ أجهزة الأنشطة التربوية لكافة المدارس.
- توفير التغذية لكافة المدارس، والخدمات الطلابية المرتبطة بالمدرسة.
- **تكلفة إصلاح المدخلات الثقافية التعليمية وتشمل :**
- تكلفة إصلاح محتوى التعليم قبل الجامعى لتحقيق المرونة المجتمعية المطلوبة (التوافق مع ثقافة المجتمع ومشكلاته، واحتياجات سوق العمل) ومتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية السياسية.
- تكلفة تطبيق استراتيجيات وطرائق تدريس ملائمة للمحتوى الشامل.
- تكلفة تحقيق التكامل بين أنواع التعليم العام والفنى والقضاء على الازدواجيات القائمة، والتفاوت القائم تدريجياً.
- يحقق التوزيع على أبواب الإنفاق خلال الخطة الأولى قدراً من التوازن للاختلالات الحادثة فى هيكل التكاليف الفعلية حيث وصل الإنفاق الاستثمارى خلال هذه الخطة إلى ٢٠% من جملة التكاليف والإنفاق على المستلزمات

التعليمية إلى ١٧% من جملة التكاليف بينما وصلت خدمة الدين إلى الحدود الدنيا من جملة التكاليف ووصل الإنفاق على الباب الأول إلى الحدود العليا من جملة التكاليف.

ومما لاشك فيه أن التقديرات السابقة يتضمنها للإصلاحات الجوهرية فى النظام التعليمى قبل الجامعى تعنى أمرين مهمين هما :

الأول : التحسن الكمى فى متوسط تكلفة التلميذ بحيث يتجاوز هذا التحسن (الزيادة) مستويات التضخم الحادثة فى التيار النقدى، وبعبارة أخرى هو تحسين حقيقى وليس ظاهرياً.

الثانى : التحسن الكيفى فى مستوى مدخلات وعمليات النظام التعليمى وفق معايير الجودة التعليمية، إذ يعنى تحسن أداء المدخلات البشرية والمادية (المستلزمات والمبانى والتجهيزات) وتوفيرها بالقدر اللازم لإنجاز أهداف التعليم، مع الوضع فى الاعتبار أن ما يتم فى الخطة الأولى يعد أساس لما بعده فى خطط تعليمية تالية، وأن البحث أنهج إستراتيجية التحسن التدريجى لمستوى جودة المدخلات والعمليات التعليمية.

ب/١ إصلاح هيكل التكاليف على المستوى المدرسى

- **هدف استخدام نظام التكاليف المعيارية المدرسية** [٣٤]

- مراقبة لسلوك التكاليف الفعلية وتحليل فعالية التكلفة التاريخية.
- اتخاذ تدابير وإجراءات ترشيد التكاليف فى ضوء تحقيق الأهداف.
- إعداد التكاليف المعيارية لعناصر النظام المدرسى.
- مقارنة التكاليف الفعلية بالتكاليف المعيارية وحصر الفروق، واتخاذ القرار التصحيحى الملائم وفق أسلوب تحليل الفروق بين المنافع والتكاليف.

- **هدف قائمة تكاليف فعلية ومعيارية لكل طالب** :

- إيجاد علاقة بين عناصر تكلفة التلميذ/الطالب وبين هدف العنصر تعليمياً وتربوياً.
- اتخاذ الإجراءات اللازم لتفعيل عناصر التكلفة (أجور/مستلزمات/ مبانى ...الخ) من أجل تحقيق الأهداف.

- اتخاذ الإجراءات التصحيحية تجاوز حيال أحد عناصر التكلفة الفعلية للمعايير الموضوعة والتعرف على سبب الانحراف لاتخاذ الإجراءات التصحيحية.
- إمكان تطبيق نظام الإدارة بالاستثناء فى ضوء معالجة الانحرافات فقط واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازم لتحقيق المستهدف فى إطار التكاليف المعيارية، وهو ما يعرف بالإدارة المدرسية بالاستثناء.
- إمكان تحقيق المحاسبية المدرسية الذاتية على المستوى المدرسى.

– **هدف استخدام منهجية التكاليف/الفعالية**

- لتقويم برامج المدرسة وتحديد فعاليتها.
- التحصيل المدرسى/ الإنتاجية التعليمية/ البرامج الخاصة برعاية ذوى الاحتياجات الخاصة (الموهوبين/ العاملين).
- لتقييم القيمة المضافة المدرسية.

حـ– ترشيد الإنفاق التعليمى كمصدر لتمويل التعليم قبل الجامعى

مما لاشك فيه أن إدارة التمويل التعليمى إدارة علمية/إنسانية على درجة عالية من الجودة أمر من شأنه أن يرشد الإنفاق على التعليم، وبصبيح الحال هكذا كل وفر فى تكاليف التعليم دون المساس بمستوى الجودة هو تمويل تعليمى أمكن الحصول عليه كنتيجة للإدارة المالية العلمية، بل وإن التمويل الذى تم توفيره كنتيجة للقضاء على صور الهدر التربوى هو الذى سوف يتم توجيهه إلى تحسين مستوى الكفاية الداخلية والخارجية لنظام التعليم قبل الجامعى.

طبقاً لمفاهيم الإدارة المالية فإن كل جنيه يمكن توفيره من التكاليف كنتيجة لإنجاز إجراءات أكثر تنظيماً وأكثر علمية فإنه يعد إيراداً أو تمويلاً، لذلك سوف يعمد البحث إلى البحث فى ترشيد تكاليف التعليم عن طريق إعادة التنظيم أو إتباع استراتيجيات من شأنها ترشيد الكلفة وتحقيق الفعالية دون المساس بمستوى جودة التعليم.

وفيما يلى دليل لترشيد التكاليف التعليمية :

١– دليل ترشيد التكاليف على المستوى المركزى :

– تنفيذ برنامج الحكومة الالكترونية، وبرنامج للتنمية المهنية الإدارية بحيث يتم ما يلى :

- توفير العمالة الزائدة عن الحاجة الفعلية للعمل بعد تنفيذ البرنامجين السابقين وتوجيه العمالة الموفرة إلى سد العجز فى التخصصات التى بها عجز فى النطاق الجغرافى للقاهرة الكبرى، وفى حالة الموظفين العاملين بالمحافظات المجاورة يتم توجيه الموظف إلى المحافظة التى يقيم بها. حال عدم ثبوت محل إقامته بالمحافظة القادم منها.

٢- دليل ترشيد التكاليف على مستوى مديريات التربية والتعليم :

- اتباع نفس الإجراءات التى تم إتباعها فيما يتصل بديوان عام الوزارة.
- رفع معدلات تكوين الإدارات التعليمية ومستوياتها بحيث لا تتجاوز المحافظة الواحدة وجود أربع إدارات تعليمية من المستوى الأول (شمال-جنوب-شرق-غرب) تتبع كل إدارة منهم قطاع جغرافى يمثل ربع المساحة فى المحافظة وما عليها من مدارس ومنشآت تعليمية.
- دمج هياكل الإدارات التعليمية فى هيكل مديرية التربية والتعليم بالمحافظة بحيث تكون هذه الإدارات جزء من المديرية التعليمية على المستوى المكانى بعد فترة زمنية محددة (كل محافظة حسب ظروفها). على أن يتم تفويض السلطات للمدارس لمباشرة الأعمال التى كانت الإدارة التعليمية تقوم بها وفى إمكان المدارس القيام بها مثل (حساب المرتبات والأجور وباقى شئون العاملين.. الخ).

٣- دليل ترشيد التكاليف التعليمية على المستوى المدرسى.

- تصحيح اختلالات العمالة المدرسية (الكمية) العجز والزيادة فى أعداد المدرسين، وذلك بتفويض سلطات النقل والتعيين للمدرسة وبين المدارس فى المحافظة وبين المحافظات.
- كل مدرسة تصمم برنامجاً لصيانة المدخلات المادية (المبانى/التجهيزات.. إلخ) يهدف إلى الحفاظ على الأصول وتقليل إهلاكها مع عدم المساس بالعملية التعليمية.
- إعادة تدوير الكتاب المدرسى من خلال برنامج تصممه كل مدرسة بالتفاوض مع تلاميذها.
- بعض الأفكار لترشيد التكاليف للمدارس للمناقشة.

- كيف يمكن للمدرسة (عام/ فنى) الإفادة من مؤسسات المجتمع المحلى فى تنفيذ برامج الأنشطة التربوية والتدريب للتلاميذ/ المعلمين/ الإداريين.

٤- تخطيط هيكل التمويل التعليمى لنظام التعليم قبل الجامعى

يهدف تخطيط هيكل التمويل التعليمى إلى توفير تمويل كاف لإنجـاز الأهـداف التعليمية والتربوية، من خلال العديد من المصادر التمويلية التى تتمتع بالاستمرارية وفـق تركيب نسبى متوازن، كما يهدف إلى إدارة هذا التمويل إدارة رشيدة ذات كفـاءة عاليـة، وفيما يلى بيان لتحقيق ذلك :

أ - الكفاية التمويلية

إشارة إلى بيان التكاليف المستقبلية السابق عرضه فى (١) فـإن هـذه التكـاليف تتضمن التمويل الحكومى كمصدر رئيس للتمويل (موازنة الدولة)، وتتضمن ضمن بقيـة مصادر التمويل على النحو التالى :

بيان توزيع التمويل التعليمى على مصادره خلال الفترة

(٢٠٠٨/٢٠٠٧ - ١٢/ ٢٠١٣) مليار جنيه

السنوات	جملة التمويل	مصادر التمويل	
		الموازنة العامة	مصادر أخرى
٢٠٠٩/٢٠٠٨	٢٤٩٢٩	١٩٩٤٣	٤٩٨٦
٢٠١٠/٢٠٠٩	٢٦١١٥	٢٠٨٩٢	٥٢٢٣
٢٠١١/٢٠١٠	٢٧٣٠١	٢١٨٤١	٥٤٦٠
٢٠١٣/٢٠١٢	٢٩٧١٧	٢٣٧٣٩	٥٩٧٨

البيان السابق يوضح ما يلى :

- تكفى جملة التمويل التعليمى لتحقيق أهداف التعليم قبل الجامعى وفـق مـستوى الجودة المحدد (كمياً وكيفياً وتوزيعياً)، وذلك اسـتناداً إلـى تقـديرات التكـاليف المستقبلية عن الفترة (٢٠٠٨/٢٠٠٧ - ٢٠١٣/٢٠١٢).
- تتحدد مصادر التمويل التعليمى بصفة أساسية بين تقديرات مساهمة موازنة الدولة ٨٠% من جملة التمويل التعليمى، وتتحدد المصادر التمويلية الأخرى، ٢٠% من جملة التمويل التعليمى خلال هذه الفترة.

أن أحد متطلبات الكفاية التمويلية استمرارية مصدر التمويل، ولذلك فإن تخطـيط استمرارية مصادر التمويل أمر مهم بالنسبة لنظام التمويل التعليمى، وفيما يلى :

بيان تخطيط استمرارية مصادر التمويل التعليمى

مصادر التمويل	مراحل التعليم قبل الجامعى															
	روضة		ابتدائــــــــى						إعدادى			ثانوى			فوق ثانوى	
	١	٢	١	٢	٣	٤	٥	٦	١	٢	٣	١		٣	٤	٥
مصادر حكومية																
- موازنة																
- قروض																
- معونات																
- أخرى																
مصادر غير حكومية																
- قطاع خاص																
- قطاع عائلى																
- أفراد																
- مؤســسات المجتمــع المدنى																
- مؤسسات ص/ز/ث																
- خرى																

البيان السابق يوضح ما يلى :

- تغطى المصادر التمويلية الحكومية مراحل التعليم قبل الجامعى بصفة أساسية خلال مراحله، ويشاركها فى هذه الاستمرارية بعض المصادر التمويلية غير الحكومية مثل استمارات القطاع الخاص التعليمى وإنفاق القطاع العائلى على التعليم، وبعض مؤسسات المجتمع المدنى مثل الجمعيات الأهلية التى تمتلك وتدير بعض المدارس فى المراحل التعليمية المختلفة، وكذلك بعض المؤسسات الصناعية والزراعية والتجارية مثل المصانع الملحق بها مدارس صناعة (مدرسة حلوان للحديد والصلب) وغيرها ويتعين إيجاد السبل والآليات والإجراءات اللازمة لضمان استمرارية هذه المصادر التمويلية.

- **المحاسبة المركزية واللامركزية :**

إن نظام المحاسبة على المستوى المركزى يتمثل فى عناصر ومكونات مختلفة، فكل إدارة مركزية تخضع للمحاسبة عن الموارد والمصادر المالية محددة، مثل مكتب التمويل بالوزارة المركزية والمكاتب المناظرة له على مستوى مديريات التربية والتعليم وهى المستوى الأدنى وحتى على مستوى الإدارات التعليمية تخضع للمحاسبية عن المصادر المالية، وذلك بالتعاون مع وزارة المالية.

وقد أعطيت مسئولية التركيبات وبنية الاتصالات وتكنولوجيا الاتصالات لمركز التطوير التكنولوجى وذلك لربط المستويات التنظيمية ببعضها حتى مستوى المدرسة، وتطور الوزارة حالياً نظام تكنولوجى متكامل لإنشاء شبكة للمستويات التنظيمية والأقسام المختلفة بغرض تسهيل وإتاحة المصادر وتعزيز المحاسبية.[٣٥]

- **التمويل التعليمى على مستوى المحليات.**

- اتخاذ الإجراءات اللازمة لتفعيل قانون الحكم المحلى (المواد المنظمة للتمويل التعليمى على مستوى المحافظة، والمدينة، القرية).

- **التمويل التعليمى على المستوى المدرسى**

يمثل التمويل الذاتى بعداً حيوياً ومساعداً من أبعاد الإدارة الذاتية للمدرسة والذى يؤدى إلى إحداث نقلة نوعية فى صنع القرار التعليمى من المستوى المركزى ومستوى

المناطق إلى المديرين والمعلمين بالمدرسة وأعضاء المجتمع المحلى، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن اللامركزية المتصلة بالمدخلات التعليمية الأربعة (الموارد – السلطة – المعلومات – المعرفة) يمكنها دعم الفعالية التنظيمية والإنتاجية التعليمية.[٣٦]

– أهم محددات ومعوقات تطبيق مدخل التمويل الذاتى :

ضرورة وجود خطط تفصيلية فيما يتصل بجوانب صناعة واتخاذ القرار، وتحديد أعضاء المشاركين، وصياغة دليل للإجراءات التنفيذية، بالإضافة إلى تحديد جوانب المحاسبة Accountability، بالإضافة إلى أهمية وجود جداول زمنية محددة للتنفيذ، فضلاً عن ضرورة وجود استراتيجيات محددة للتعامل مع التدفق النقدى، وإدارة المخاطر، واحتمال التنافس على الموارد وتنمية السمات التنظيمية المتنوعة للمدرسة، كما من الضرورى تحديد الجوانب القانونية والتشريعية بدقة [٣٧]، والتى تحدد الأدوار والمهام والمسئولين عنها.

- إدخال نظام التخطيط المالى المدرسى ويتضمن ما يلى :
- هدف موازنة تخطيطية لكل مدرسة باعتبارها وحدة التنظيم التعليمى الأولى.
- تصميم **الموازنات المدرسية** الموازنة التخطيطية المدرسية/ بحيث يكون لكل مدرسة ما يلى :
- **موازنة تخطيطية للمدخلات البشرية المدرسية**

الجانب الكمى منها يعنى بتوفير الأعداد اللازمة لإنجاز أهداف المدرسة من التخصصات التدريسية/الإدارية/الخدمات.

- الجانب المالى فيها يعنى بحساب تكلفة العمالة وبيان مصادر تمويل هذه التكلفة (حكومية/ذاتية/أخرى...)
- تقارن المعدلات الفعلية بالمعايير المستهدفة وحصر الفروق وبيان الإجراءات المدرسية لتحقيق المستهدف.
- **موازنة المدخلات المادية والتجهيزات التعليمية المدرسية**

يعنى الجانب الكمى منها بالمعايير المكانية والتجهيزات اللازمة لإنجاز الأهداف المدرسى، والمعدلات الفعلية والمقارنة بينهما لحصر الفروق وبيان الإجراءات التى تم اتخاذها لتحقيق المستهدف خلال الفترة التى تعد عنها الموازنة.

- الجانب الكيفى، ويعنى بالمعايير الكيفية الخاصة بالمبانى والتجهيـزات التعليميـة وبيان المعدلات الفعلية والفروق بينهما والإجراءات التى اتخذتها المدرسة لتحقيق المستهدف خلال الفترة التى تعد عنها الموازنة.
- **موازنة المشروعات الإنتاجية التعليمية المدرسية**

تدرج بها المشروعات المدرسية التى تبدأ مع بداية العام الدراسى موضحاً الإيرادات المتوقعة- والمصروفات المتوقعة، والأرباح المتوقعة وأسلوب توزيع الأربـاح، والأهداف التربوية والتعليمية التى تحققت من خلال تنفيذ هذه المشروعات، وتشمل هـذه الموازنة على النشاط الإنتاجى للمدرسة والنشاط التسويقى لها، وكذلك أسلوب المحاسـبة المتبع والمتابعة.

ولتنفيذ الموازنات المدرسية بكفاءة يتطلب ذلك ما يلى :

- إدارة فعالة للاتصالات والعلاقات المدرسية الخارجية.
- إعلام فعال عن الإمكانات المدرسية والخدمات المدرسية.
- مشاركة فعالة فى خدمات البيئة المدرسية بالتعاون مع المجالس المحلية ومجالس الأحياء.
- تقديرات موضوعية لحجم التمويل وفق أسس موضوعية (المطلوب والمتوقع).
- ترشيد الكلفة. ترشيد قرار التمويل ذاته.

- **هـدف كفايـة التمويـل المدرسى بالإفـادة من المصادر التمويلية المتاحـة (مركزياً/محلياً/ذاتياً)**

- التقدير الجماعى للتمويل المدرسى(المجالس المدرسية المعنية) وربطه بمعدلات الأداء المدرسى.
- وجود نظام تكاليف معيارية لتحديد التكاليف المعيارية لعناصر العملية التعليميـة كأساس موضوعى لتقدير التمويل.
- اعتماد مخصصات لتنفيذ نظام المنح الدراسـية للمتفـوقين وذوى الاحتياجـات الخاصة (موهوبين - معاقين جسدياً واجتماعياً).

- **هدف تنوع مصادر التمويل المدرسى على النحو التالى :**

- تنمية مصادر التمويل من الموازنة العامة.
- تنمية مصادر التمويل من الخدمات المدرسية (ارتباط المدرسة بحاجات المجتمع المحلى).
- تنمية مصادر التمويل من المشاركة المحلية.
- تنمية مصادر التمويل من المشاركة المجتمعية.
- تنمية مصادر التعاون الدولى حيث إن للتعاون الدولى حضوراً ملحوظاً فى العمليات والتغيير التربوى، وهذا له آثار متنوعة ويأخذ أشكالاً مختلفة تبعاً لمستوى التنمية/الدولة.[٣٨]

- **هدف ميزانية لكل مدرسة**

- خطة لتنمية الأصول المدرسية وتطويرها.
- تجنيب احتياطيات لاستهلاك الأصول المدرسية.
- وجود احتياطيات للتوسعات المستقبلية.
- مقارنة الإيرادات المدرسية المحققة بالإيرادات المدرسية المستهدفة وحصر الفروق ومعرفة الأسباب واتخاذ القرارات اللازمة (التصحيحية/ التشجيعية.. الخ).

- التمويل الذاتى للمدارس (مشروع رأس المال بالمدارس الفنية الثانوية كنموذج)

الإصلاحات التشريعية المطلوبة لتفعيل التمويل الذاتى للمدارس (مشروع رأس المال)

- تفويض سلطة رقابة وزارة المالية على الحسابات الخاصة والصناديق الاقتصادية قبل الصرف على حسابات المشروعات للمدارس الفنية.
- إعفاء منتجات المدارس من الضريبة العامة على المبيعات التى تسبب فى ارتفاع قيمة منتجات المدارس الفنية والنص على عدم تحصيل هذه الضريبة على منتجات المدارس الفنية.
- إعفاء ملاك الأراضى الزراعية من ضريبة الأطيان الزراعية حال تخصيص جزء منها مزرعة تجريبية للمدارس الزراعية مساحاتها خمسة أفدنه من الضريبة

عليها وعل خمسة أفدنة أخرى على أن يكون شريك فى مـشروع رأس المـال بنسبة تتحدد بالإتفاق مع إدارة المدرسة.

- تعديل نسب توزيع الأرباح السنوية للمشروع لتحقـق العدالـة التوزيعيـة بـين المدخلات البشرية للمشروع (الطلاب/المعلمين/ الإداريين/.. الخ).
- وتحديد أجور الطلاب وأجور المشرفين ومكافآتهم.
- تحويل اعتمادات الباب الثالث المخصصة لبند الأثاث المدرسى إلـى المـديريات التعليمية ومنها للمدارس المنتجة.
- عدم تدخل وزارة الصحة، والتموين، والتأمينـات فيمـا يتـصل بالمـشروعات المدرسية وإيجاد البديل الذاتى لأنواع الإشراف السابقة.
- إلغاء تكليف هيئة الأبنية التعليمية فيما يتصل بمشروع الأثاث المدرسى والمكتبى، وإسناد توفير الأثاث المدرسى للمدارس الفنية (ورش النجارة والحدادة).
- تحديد وحدات الرقابة المالية والإدارية على المشروعات فـى التوجيـه المـالى الإدارى بمديريات التربية والتعليم. والرقابة الذاتية للمدرسة، وبالنـسبة الأولـى المحاسبة عن الأهداف فقط دون الدخول فى رقابة تفصيلية.
- تفويض سلطة إدارة المشروع لمدير المدرسة وفريق العمـل وتحـدد كـل مـن اختصاصات المدير، والهيكل وفريق العمل، وتفويض مـدير المدرسـة وفريـق العمل، وتفويض مدير المدرسة وفريق العمل بعمل برنامج مدرسى يمـزج بـين المنهج والعمل بالمشروع لكافة التلاميذ.

التمويل المرتكز على أداءات المدرسة يتطلب ذلك ما يلى :[٣٩]

- الحاجة إلى معلومات دقيقة من قبل هيئة العاملين بالمدرسة عن الوضع الـراهن لتخصيص وتوزيع الموارد على مستوى مدارسهم.
- تنمية هيئة العاملين لكى يضلعوا بجوانب صـنع القـرار المتعلقـة بالميزانيـة المدرسية.
- وجود رقابة على الموارد، حيث إنه بدون تلك الرقابة فإن القـدرات المرتبطـة بالإدارة الذاتية والاستراتيجيات الهادفة لتحسين أداء الطلاب يمكـن أن تفـشل أو على الأقل سيكون تأثيرها محدود.

نظام المحاسبة التمويلية للمدارس[٤٠]

يتضمن نظام المحاسبة التمويلية قياسات مصممة للتغيير في كفاية/ كفاءة الممارسات المدرسية والشفافية المتوقعة المتطورة في العمليات، الجهة الرقابية سوف تجرى دراسة متوازنة لانتظام المدرسة من خلال قياس نشاط بيئة تالية :

- ينشئ على الخط " أفضل الممارسات التي توضح أن المعلومات حول الموارد المجمعة، الممارسات العملية والترتيبات حسب المخطط لها.
- تنشئ مراكز الربحية من أجل دراسة التطبيق في المحافظات والإيضاح التعليمي والممارسات العملية (الأعمال) في كل محافظة.
- متطلبات التوجيه والرقابة من أجل الاعتبارات التعليمية المتضمنة للمقترحات للعمل ككل الاعتبارات الأكاديمية والتمويلية، ومعلومات الأداءات القيمة تكون جاهزة ومعدة على الخط (للاستخدام).
- متطلبات لدراسة الجدوى التمويلية المتضمنة والكفاية خلال ترتيبات الخدمة المشاركة (الخدمات الاستشارية) في نظام نسب محاسبية.
- يتطلب ترتيبات المدرسة تقترح ميزانية بعدية لمخصصات حالياً مع مقارنة مع الإنفاق الفعلي للعام السابق.
- متطلبات التوجيه والرقابة لإنشاء أهداف الاتفاقات من أجل ممارسات مدرسية. الإدارة في المركز والعمليات والمحليات، مجالس المدرسة يجب أن تضبط وتنشر النتائج المحققة تماماً حول أي تحويلات من خلال الأهداف.
- متطلبات التوجيه والرقابة من التعليم رؤية المدرسة في تنفيذ نظم محاسبة وتحرر ملاحظات في ضوء برامج معايير المحاسبة.

والمجانية في التعليم قبل الجامعي تعني :

- إحلال الإعانات الحكومية محل الرسوم المدرسية وهذه الإعانات تمول عن طريق (الضرائب)، وتؤدى إلى خفض البند رقم (١) من التكاليف التي يتحملها القطاع العائلي (الرسوم المدرسية).

- سوف يؤدى ذلك إلى التوسع فى الطلب على التعليم قبل الجامعى نتيجة انخفاض سعر الخدمة إلى صفر والوفاء بالطلب الاجتماعى على التعليم التزام على الدولة أيضاً.
- سوف تخصص الدولة جزءاً من الموارد التى تخصص لخدمات أخرى أو لخدمة التعليم لمواجهة النقص فى الإيرادات الناتجة عن الرسوم التعليمية.
- باتخاذ الدولة حزمة من الإجراءات تهدف إلى رفع جودة التعليم، والقضاء على الدروس الخصوصية ومجموعات التقوية – إلا لمن يستحقها- سوف يتم توفير قدر من الموارد تزيد أضعاف ما تم تخصيصه لمواجهة الرسوم المدرسية.
- سوف يبادر القطاع العائلى إلى مساندة التعليمي وتمويل برامجه طوعية نظراً لأن القدرة على الدفع قد زادت كنتيجة لزيادة الدخل المتاح.

وهكذا يتبين أن المجانية فى التعليم قبل الجامعى ليست خطراً كما يصوره البعض، وإنما الخطر يكمن فى عدم التصدى الحقيقى لعوامل الهدر التربوى فى النظام التعليمى وعدم المساواة فى الأجور بين قطاع التعليم والقطاعات الأخرى فى المجتمع، الأمر الذى أدى إلى سلوك أفراده مسلك أفسد العائد من الإنفاق العام على التعليم وجعل كلفة التعليم فى عداد الكلفة المستغرقة دون عائد.

خاتمة :

إن ما سبق يعد خطوة أولية على طريق تخطيط الإصلاح التمويلى التعليمى فى مصر، يتعين أن تستكمل بالعديد من الخطوات اللازمة لاستكمال تخطيط الإصلاح التعليمى تخطيطاً استراتيجياً وتحديد وسائل تنفيذ هذا التخطيط، بل ووسائل التوعية والمتابعة.

هوامش ومراجع المحور الرابع

1- John Sheehan; The Economics of Education. George Allen and Union, Oxford, UK, 1978, p. 117.

٢- المركز القومى للبحوث التربوية : مجانية التعليم من بداية القـرن التاسـع عشر حتى الآن " دراسة توثيقية "، القاهرة، ١٩٨٤.

٣- وزارة التربية والتعليم : إحصاءات التعليم قبل الجـامعي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦، مطوية الإدارة العامة للحاسب الآلى.

٤- رئاسة الجمهورية : قانون رقم (١) لسنة ١٩٩٠ بشأن الجمعيات التعاونية التعليمية.

٥- وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (٢٠٣) ١٩٨٨ بـشأن تنظـيم ديوان عام وزارة التربية والتعليم.

٦- ------------- : قرار(٢٥٠) ٢٠٠٥ بشأن معدلات وظائف الإدارة المدرسية بالمراحل التعليمية المحلية بالمديريات والإدارات التعليمية.

٧- راجع فى هذا المجال : إحصاءات اليونسكو عن التعليم فـي دول العـالم (الكتاب الاحصائى السنوى).

٨- للمزيد حول الديمقراطية والتعليم راجع :

- مؤتمر رابطة التربية الحديثة ومركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام، القاهرة ٢- ٥ ابريل ١٩٨٤ – التقرير الختامى ١٩٨٦، ص ص ٢٥٩- ٢٧٥.

٩- محمد مهدى عصر : " التنمية الاقتصادية ومشكلة التمويل " ورد في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدول النامية، شبين الكـوم، الـولاء للطبـع والتوزيع، ١٩٩٣، ص ١٣١.

١٠- على لطفى : اقتصاديات المالية العامة، القاهرة، مكتبـة عـين شـمس، ١٩٩٣، ص ٢٨١.

١١-كمال حسنى بيومى : دراسة تقويمية لدور التنظيمات والأجهزة المحلية بالمحافظات لتنفيذ السياسة التعليمية، ١٩٩١، ص ٣٩.

١٢-أحمد عبد السلام : مشكلات الإدارة التعليمية في ظل نظم الحكم المحلي، ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٤، ص ص ٨- ١٠.

١٣-وزارة التربية والتعليم : تقرير الإنفاق الفعلي على التعليم قبل الجامعي في السنة المالية ٩٩/ ٢٠٠٠، الإدارة العامة للشئون المالية – إدارة الموازنة.

١٤-———— : إحصاءات التعليم قبل الجامعي (٩٥/٩٦-٩٩/٢٠٠٠)، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، مطويات.

١٥-وزارة التربية والتعليم : قرار وزاري رقم (٣٢٢) بتاريخ ٤/١٠/٢٠٠٥ بشأن تحديد مستويات وإنشاء الإدارات التعليمية بوحدات الإدارة المحلية.

١٦-———— : إحصاءات التعليم قبل الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ الكترونياً.

١٧-وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم – نظرة إلى المستقبل، ١٩٩٠،ص ص ٤٠- ٤١.

١٨- ———— : إنجازات التعليم في ٤ أعوام، مشروع مبارك القومي، ص ص ١١٧- ١١٨.

١٩-وزارة التربية والتعليم : المرجع السابق، ص ٩٠.

٢٠- وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم، نظرة إلى المستقبل، ١٩٩٠، ص ص ٣٦- ٣٧.

٢١-محمد مبارك حجير : السياسات المالية والنقدية لخطط التنمية الاقتصادية، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر (د.ت)، ص ١٦٢.

٢٢-رئاسة الجمهورية : قانون رقم ٢٢٧ لسنة ١٩٨٩ بإنشاء صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية. ورد في مجلة التربية والتعليم، ص ص ٨٩- ٩١.

٢٣- مجلة الإدارة : نظرة تحليلية إلى نشاط صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية فى مصر، مجلة الإدارة، العدد الثانى المجلد ٢٥ أكتوبر ١٩٩٢.

٢٤- وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (٢٧١) لسنة ١٩٨٧ بشأن إنشاء صندوق دعم وجماعة التزامات المدارس الخاصة.

٢٥- ــــــــــ : قرار وزارى رقم (٣١٩) ١٩٨٨ بشأن اللائحة التنفيذية لصندوق دعم وضمان التزامات المدارس الخاصة.

٢٦- رئاسة الجمهورية : القرار الجمهورى رقم ٤٤٨ لسنة ١٩٨٨ بإنشاء الهيئة العامة للأبنية التعليمية.

٢٧- إقبال الأمير السمالوطى : قراءات فى التنمية الاجتماعية : القاهرة، وهدان للطباعة، ١٩٩٠، ص ص ١٨٦- ١٨٧.

٢٨- راجع على سبيل المثال الأنشطة التربوية والتعليمية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التى تقدمها الجمعية الشرعية للعاملين بالكتاب والسنة المحمدية.

٢٩- للمزيد حول الخدمات التى تقدمها الوسائط الثقافية يرجع إلى :

- وزارة الثقافة : الإحصاءات الثقافية ٢٠٠٧ الكتاب السنوى، إدارة الإحصاء الثقافى.

30- Lioyd Logan and Judyth Sacks, Meatig the Challenges of Primary Schooling, LL. And J.S., 1st ed., Landan, 1997, p. 53.

٣١- المركز القومى للبحوث التربوية : تهيئة طلاب التعليم الثانوي العام لعالم العمل، ٢٠٠٥، ص ٢٤٢.

٣٢- للمزيد حول وظائف وأهداف هذه الوحدة يرجع إلى :

- P.S.N.C., School-Based Management and Accountability Procedures Manual, North Carolina D.P.I.C. 2004, p.p 1- 36.

33-Ofsted, Keeping Your Balance Standard For Financial management in Schools, London, Ofsted, 2000, p. 1.

٣٤- راجع في هذا المجال للمزيد :

- فوزى رزق شحاته : نظام التكاليف المعيارية للتعليم الثـانوى الـصناعي وأثره في كفايته الداخلية، دكتوراه، معهد البحوث والدراسـات التربويـة، جامعة القاهرة، ١٩٩٨.

35-UNESCO Decentralization of Education In Egypt, unesco, September, 2006, p. 22.

36-Margaret Hadderman, School-Based Budgeting ERSC Digest, ED 434401, 1999. p. 1.

37- Ibid, p. 4.

٣٨- خوان كارلوس فيدسـكو : "التغييـر التربـوى مـن منظـور صـناع القرار"،مستقبليات العدد (١٠٤)،ديسمبر ١٩٩٧، ص ٥٨٧.

39-Lenna Stiefel, Others, School Budeting and School Performance, The Impaect of New york City's Prfamance Driven Budgeting Initiative Working Paper, 2001, N.Y. Leniversity, p. 3.

٤٠- للمزيد حول نظام خدمة المواطنين على المستوى المدرسي :

- فوزى رزق شحاته : مكاتب خدمة المواطنين على المستوى المدرسي من المنظور التربوي، بحث غير منشور، ٢٠٠٤.

41-Willie C.V., Theories of human Social action , N.Y. Dix Hills, 1994, p. 94.

٤٢- نقلاً عن تشارلزف- ويللى : مرجع سابق، ص ٥٥٢.

http :// www. Atpe. Org/ Advocacy/ Issues/ School Finance. Asp A.T.P.E